revistaPRELAC
PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Nº 1/Julio de 2005

prelac
educación para todos

PROTAGONISMO DOCENTE

EN EL CAMBIO EDUCATIVO

UNESCO
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

PROTAGONISMO DOCENTE EN EL CAMBIO EDUCATIVO

revistaPRELAC / Nº 1

Comité editorial

Fernando Reimers
Martín Carnoy
José Joaquín Brunner
Aignald Panneflek
Álvaro Marchesi
Guiomar Namo de Mello
Ana Luiza Machado

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente los textos mencionando la fuente.

Las opiniones emitidas en la publicación son responsabilidad de los autores. No reflejan ni comprometen necesariamente las posiciones institucionales de la OREALC/UNESCO Santiago.

Las denominaciones empleadas y los datos que figuran en esta publicación no implican, de parte de la OREALC/UNESCO Santiago, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países o zonas o de sus autoridades.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Directora OREALC/UNESCO Santiago: Ana Luiza Machado
Coordinador de la publicación: Alfredo Astorga
Edición: Marcelo Avilés

Auspicio y colaboración especial del Gobierno de España en el marco del apoyo al Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC.

Diseño:
Wacquez&O´Ryan

ISSN: En trámite

Impreso en Chile por AMF Imprenta
Santiago, Chile; julio, 2005

PRESENTACIÓN

La presente edición de la Revista PRELAC aborda un tema polémico y recurrente: la situación docente. El debate al respecto no ha estado ni está exento de desencuentros, rupturas y también de algunas visiones esperanzadoras.

Una particularidad del tema es su "antigüedad" y su vigencia al mismo tiempo. Y otra es su carácter provocador, su cualidad de tensionar posiciones y alineamientos. No existe, al parecer, espacio para la indiferencia.

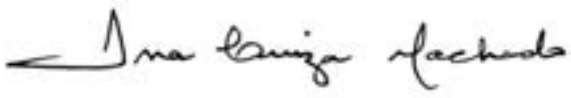
Ponemos a su consideración en este número una gama de aportes de especialistas que interpelan al tema por múltiples flancos: carrera, roles, formación, condiciones de trabajo, evaluación. Reflexionan también sobre aspectos particulares de la docencia ligados al uso de tecnologías de información y comunicación, educación secundaria, educación intercultural bilingüe, educación para la ciudadanía, diversidad e inclusión.

La variedad de aportes mantiene un hilo conductor: un nuevo significado del rol docente. Una comprensión que va más allá del papel trascendente que tienen los profesores en los aprendizajes de sus alumnos, para complementarse con el aporte que deben tener en la gestión y cultura escolar por una parte, y por otra, con la participación en la definición de políticas educativas locales o nacionales. Nuevos desafíos para transitar desde un rol de ejecutor de tareas a uno de autor protagónico del quehacer educativo.

El enfoque sobre protagonismo docente constituye un imperativo político y técnico para la OREALC/UNESCO Santiago. Es uno de los focos estratégicos del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Este proyecto es la carta de navegación que Ministros de Educación de la región, conscientes de la necesidad de lograr cambios en la manera de hacer políticas y prácticas educativas para alcanzar los objetivos de Educación para Todos, definieron en noviembre de 2002.

Este número de la revista entrega información y conocimiento sobre cuestiones hasta ahora poco abordadas sobre el tema docente, aporta enfoques frescos al análisis de viejos dilemas y coloca tópicos nuevos para búsqueda de alternativas. Intenta ensanchar el horizonte del análisis y ayudar a combatir las miradas unilaterales y reduccionistas. Aspira a resignificar los derechos y los deberes de los maestros y fomentar responsabilidades sociales indispensables para avanzar en la calidad y equidad de los sistemas educativos.

Sabemos que generar condiciones favorables para el desarrollo profesional de los profesores es vital para el aprendizaje de los estudiantes y necesita nuevos aliados. Ése es el objetivo del presente número de la revista.



Ana Luiza Machado
Directora
Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe
OREALC/ UNESCO Santiago

CONTENIDOS

3/ PRESENTACIÓN. *Ana Luiza Machado*

6/ ¿ACTOR O PROTAGONISTA? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Magaly Robalino Campos*

24/ PROFESORES PARA LA IGUALDAD EDUCACIONAL EN AMÉRICA LATINA. *Guiomar Namo de Mello*

38/ REFORMAS EDUCATIVAS Y ROL DE DOCENTES. *Denise Vaillant*

52/ UNA PANORÁMICA DE LA CARRERA DOCENTE EN AMÉRICA LATINA. *Javier Murillo*

60/ EL CAMINO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. *Araceli de Tezanos*

78/ LA FORMACIÓN DOCENTE: Mitos, problemas y realidades. *Cristina Maciel de Oliveira*

90/ DEMOCRACIA Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA. *Luis Enrique López*

100/ FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA SECUNDARIA DE CALIDAD PARA TODOS. *Raquel Katzkowicz, Beatriz Macedo*

106/ EL LIDERAZGO DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR DE CALIDAD. *Mario Uribe*

116/ BIENESTAR Y SALUD DOCENTE. *José M. Esteve*

134/ CONDICIONES DE TRABAJO Y SALUD EN EL TRABAJO DOCENTE. *Manuel Parra*

146/ EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: Tensiones y tendencias. *Héctor Rizo*

164/ IMAGINARIOS EN LA ARENA. Educación y sociedad. *Raúl Leis*

170/ EL ROL DE LOS DOCENTES EN EL CAMBIO EDUCATIVO. *Milton Luna*

174/ LOS DOCENTES Y EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS. *Rosa Blanco*

178/ DOCENTES Y EDUCACIÓN DE ADULTOS. *Jorge Jeria*

180/ TIC Y FORMACIÓN DOCENTE. Una visión de Paraguay. *William Campo*

182/ SISTEMAS DE INFORMACIÓN SOBRE DOCENTES. Alta prioridad pero baja exploración. *César Guadalupe*

184/ RED DOCENTE PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. KIPUS, UNA RED EN CAMINO.

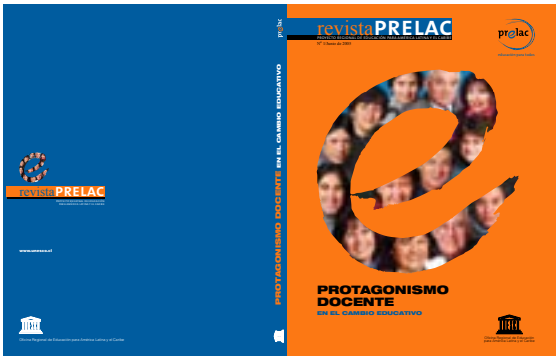
190/ EPT Y PRELAC. Protagonismo docente

192/ RED INNOVEMOS. Circuito de desarrollo profesional

193/ RESEÑAS

“Los docentes *hacen la diferencia*”

revista**PRELAC** / Nº 1



¿ACTOR O PROTAGONISTA?

DILEMAS Y RESPONSABILIDADES SOCIALES DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Magaly Robalino Campos
Ecuatoriana. Especialista Educación Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

CENTRALIDAD DEL TEMA en el escenario educativo

¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, cuyas evaluaciones muestran resultados menores a los esperados con relación a los recursos y al tiempo invertidos[1].

Es cierto que se han producido avances importantes en la última década, especialmente en aspectos como: ampliación de cobertura, incremento y mejoramiento de construcciones escolares, producción de materiales de apoyo (libros de texto, guías y recursos didácticos), inclusión en el currículo prescrito de temas transversales, instalación de mecanismos de medición de logros y evaluaciones cualitativas, nuevas formas de organización y administración de los sistemas educativos, entre otros.

1 Ver "Reformas educativas en América Latina: balance de una década", de Marcela Gajardo, en el marco del PREAL (Programa de Promoción de las Reformas Educativas de América Latina y el Caribe). Igualmente, los informes de las mediciones internacionales de logros de aprendizajes, así como las evaluaciones nacionales, encargadas en algunos países, señalan que los progresos educativos en la región no son coherentes con la inversión realizada y todavía hay grandes temas pendientes.

De la misma forma, es evidente que se han instalado temas centrales referidos a la responsabilidad de la sociedad y el Estado sobre la educación, a la participación de los distintos actores sociales en la definición de políticas y al propio rol de los docentes en los cambios. Pese a estos avances, hay evidencias sobre la calidad y la equidad en la educación que influyen para que en el pensamiento colectivo predomine la idea que ni la educación ni las reformas implementadas han alcanzado cambios coherentes y suficientes en relación con las demandas del escenario social, económico, político y científico del siglo XXI.

Una y otra vez, cada vez con mayor reiteración, se vuelve a las preguntas de fondo: ¿Cuáles son las transformaciones que necesitan los sistemas educativos de las sociedades latinoamericanas y caribeñas? ¿Quién o quiénes tienen la responsabilidad social de decidir cuáles son estos cambios? ¿Cómo viabilizar, concretar y evaluar los cambios?....

Asimismo, una y otra vez el factor docente es citado como uno de los más importantes para que los cambios se concreten y expresen en mejores aprendizajes de niñas, niños y jóvenes, mejor gestión de las escuelas y mayor efectividad de los sistemas educativos. En este sentido se orientan las declaraciones del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), aprobado por los Ministros de Educación en el año 2003. El proyecto definió como uno de sus cinco focos estratégicos sobre los cuales es necesario colocar la propuesta y acción, precisamente, el fortalecimiento del protagonismo de los docentes para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, participar en los cambios y contribuir a transformar los sistemas educativos[2].

No es propósito de este artículo reflexionar sobre el conjunto de temas alrededor de las transformaciones educativas. Su interés fundamental es contribuir a la discusión sobre el tema docente en una visión y horizonte más amplio de análisis. Igualmente, aportar algunas ideas sobre la relación de los docentes con las respuestas a las preguntas antes planteadas.

nuevos escenarios y contenidos ***DEL TRABAJO DOCENTE***

Los profundos y acelerados cambios que han estremecido al mundo en las últimas décadas, ponen en discusión las tareas históricamente asignadas a la educación, a la escuela y al docente. En el origen del Estado moderno, la socialización de las nuevas generaciones descansaba en un trípode conformado por la familia, la Iglesia y la educación.

Esta última fue adquiriendo un peso cada vez más relevante con el avance de los procesos de industrialización y urbanización, en contraste con el debilitamiento o alteraciones graduales que sufrían la Iglesia y la familia. Algunas razones influyentes han sido: surgimiento de los medios de comunicación de masas, nuevas configuraciones de la familia, inserción de las mujeres en el mercado laboral, diversas percepciones sobre la práctica de valores, expectativas de las personas frente al futuro, vertiginoso desarrollo de las tecnologías de información y comunicación [3].

2 El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) fue aprobado por los Ministros de Educación en noviembre de 2002 en La Habana y constituye la carta de navegación para orientar las reformas educativas.

3 Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti, en su trabajo "Nuevos maestros para nuevos estudiantes", al momento de analizar las actuales demandas a la escuela y al docente, ver página web del IIPE, Buenos Aires.

© UNESCO/Mario Borg

¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles!

Sin embargo, la afirmación del papel determinante de la educación en el desarrollo social y económico de las naciones no ha sido acompañado de los cambios necesarios para que este rol pueda ser ejercido plenamente, pese a que todos los días aumentan las demandas de la sociedad sobre los sistemas educativos, los cuales, a su vez, las trasladan a la escuela y a los docentes.

"A la escuela y a los docentes de hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad, los estados y la familia no están haciendo"[4]. "Las exigencias a la educación sobre calidad, eficacia y competitividad no siempre van acompañadas de los recursos, autonomía y cambios estructurales en los sistemas educativos ni en la cultura escolar"[5]. Al igual que las nuevas demandas sobre trabajo docente no se acompañan de procesos sistémicos e integrales para que el profesorado pueda desempeñar estos nuevos roles, participar en los cambios y corresponsabilizarse de los resultados de su trabajo. Es más, hay señales claras que, por un lado, la educación no es considerada una prioridad en las agendas políticas de muchos países, y por otro lado, que el prestigio y valoración social de la profesión docente se debilitan en forma significativa. No sólo la educación está interpelada por sus resultados, la propia sociedad lo está por la responsabilidad que tiene sobre ellos.

4 Denise Vaillant, citando a Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti, en su artículo "Reformas educativas y el rol de los docentes", en esta misma revista.

5 Ver Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

6 Op. cit. 5.

ENFOQUES suspendidos en el tiempo...

Los cambios en el actual escenario han llevado a un agotamiento del rol cumplido por el profesorado en la educación tradicional, asociado principalmente a la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares, a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa, y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo [6].

El colapso conceptual de este rol, sin embargo, todavía no ha significado cambios en las políticas y estrategias para la formación y el desarrollo de los docentes y, lo que es más, las propias prácticas pedagógicas están atrasadas con relación a lo que se espera de la escuela y el trabajo pedagógico. Los grandes cambios postulados por las reformas educativas no han modificado, en general, la cotidianeidad de las escuelas y las aulas.

Los docentes aún son pensados, únicamente, dentro de los límites que marca el aula, ocupados de las tareas didácticas, responsables de la "implementación" del currículo bajo las orientaciones metodológicas que la "capacitación" les ofrece, moviéndose entre relaciones jerárquicas, reaccionando de acuerdo a la normativa y el control vigentes; actuando dentro de una gestión y una cultura del sistema y la escuela que, en muchos lugares, todavía están suspendidos en el tiempo.

El trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes

Persiste la discusión entre quienes sostienen que la función del docente es fundamentalmente pedagógico-didáctica y entre los que proponen un rol más asociado al conjunto de la labor educativa. Esta discusión, que tiene una vieja base en la diferencia filosófica entre actividad educativa y acto educativo, tiene implicaciones prácticas en el quehacer diario del docente[7].

La escuela tradicional, o mejor, el modelo tradicional, aún dominante en la mayoría de sistemas e instituciones educativas, ve y mantiene a los docentes asociados exclusivamente al trabajo de aula y no, necesariamente, al espacio mayor de la gestión de la escuela y del sistema educativo, con lo cual se podría entender la labor docente como una tarea netamente pedagógica. Es decir, el rol de los docentes empezaría y terminaría en la "actividad educativa".

Abordar el rol y desempeño docente, exclusivamente en relación a la tarea pedagógica-educativa, dentro o fuera del aula, inclusive bajo criterios innovadores, deja al docente en una situación pasiva respecto a la gestión y a la política educativas. Lo sigue manteniendo como instrumentalizador de currículos prediseñados, como simple ejecutor de decisiones ajenas y, a pesar de ello, como el casi único responsable de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes... Una paradoja que cruza la totalidad de la vida escolar, que es, simultáneamente, efecto y resultado de las políticas de los países, particularmente en relación con la formación inicial, formación en servicio y evaluación del desempeño [8].

Es indiscutible que el trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes, puesto que sin ser el único agente educativo presente y en interacción permanente con el estudiante, sí es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos [9].

Resulta fundamental, entonces, reconocer que la calidad del desempeño del maestro depende de un conjunto de factores, que incluyen pero superan el manejo de la disciplina y la didáctica. Por ejemplo: el grado de compromiso con los resultados de su trabajo y de la escuela, la interacción con otros actores educativos dentro y fuera de la escuela, la autovaloración personal y profesional, el nivel de participación en la definición de políticas, en la construcción colectiva del proyecto educativo escolar, en la definición del modelo de gestión escolar, en el diseño de proyectos pedagógicos, etc. Es decir, el desempeño profesional depende también de cuán involucrados y responsables se sienten los maestros en el desarrollo de su escuela y de la educación.

La idea del docente individual encerrado en el aula, al margen de la responsabilidad social de la educación y la escuela frente a las familias y las comunidades, está en crisis, como lo está también la clásica división entre los que piensan y los que hacen, entre los que planifican y los que ejecutan. Esta perspectiva ha orientado el papel que las reformas educativas le han asignado al docente y la manera cómo se ha intentado mejorar la calidad de su trabajo.

TENSIÓN entre rol tradicional y nuevos desafíos

La mayoría de reformas y cambios propuestos por los países reconocen el papel fundamental de los docentes [10]. Esta afirmación en sí misma representa un avance, a diferencia de épocas anteriores, en que el énfasis estuvo en los currículos, la administración, la normativa, la infraestructura, los textos, etc.

Sin embargo, en coherencia con la perspectiva tradicional del rol de los docentes, este reconocimiento se queda en inclusión de los denominados componentes de capacitación, actualización o formación en servicio. Es más, la mayoría de procesos de reforma se han diseñado lejos de los docentes y de otros sectores involucrados y corresponsables en la educación. ¿Qué necesita la escuela en relación con sus comunidades y estudiantes concretos? ¿Qué debe hacer el docente en su trabajo diario? ¿Cómo desarrollar sus clases? ¿Qué metodología utilizar? ¿Cómo distribuir el tiempo?...

7 Documento elaborado por el Grupo sobre Desempeño Docente que apoya a la OREALC. Integrantes: Héctor Valdés, Ricardo Cuenca, Héctor Rizo, Magaly Robalino y Alfredo Astorga.

8 Op. cit. 7.

9 Op. cit. 8.

10 Uno de los principios del PRELAC plantea que el modelo de políticas educativas orientadas fundamentalmente a la modificación de los insumos y de la estructura del sistema educativo se ha mostrado insuficiente para promover cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas y lograr aprendizajes efectivos en los alumnos. Sostiene la necesidad de pasar a las políticas que consideren a las personas, que son, en realidad, las que configuran las estructuras y los sistemas.

Todo o casi todo está predeterminado en los “manuales”, “guías”, “libros del profesor”, “talleres”. Aunque se insiste en la necesidad de contar con docentes innovadores que investiguen y sistematicen nuevo conocimiento; aunque hay un consenso de que se requiere un nuevo docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos y que acceda y emplee las nuevas tecnologías de información y comunicación; al momento de abordar su formación, el desarrollo de la profesión y su protagonismo, se eligen las mismas vías del pasado: capacitación y más capacitación, y en algunos casos se introduce como variante la evaluación del desempeño.

La idea del docente individual encerrado en el aula, al margen de la responsabilidad social de la educación y la escuela frente a las familias y las comunidades, está en crisis

UNA MIRADA AMPLIA al desempeño y los roles

La misma lógica del rol docente tradicional ha conducido a considerar a la capacitación como el único o el más importante factor del desempeño profesional. Bastaría revisar las inversiones y esfuerzos realizados por países en este campo y contrastar con los resultados educativos, para pensar que algo anda mal. No se está afirmando que la calidad del desempeño docente se mide exclusivamente por los logros de aprendizaje de sus estudiantes [11], pero es indiscutible que es un factor determinante o es el factor que puede hacer la diferencia en la gestión educativa y pedagógica [12].

El desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como “el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” [13].

La definición anterior alude a los roles de los docentes en tres dimensiones: la de los aprendizajes de los estudiantes, la de la gestión educativa, y la de las políticas educativas.

11 Los análisis de los resultados de estudios internacionales, como TIMMS, PISA, Primer Estudio del LLECE, mediciones nacionales, etc., muestran que los aprendizajes de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores, entre ellos: desempeño docente, nivel socioeconómico de las familias, capital cultural y educativo de los padres, cultura escolar, clima del aula, entre otros.

12 Varios estudios refieren el valor agregado de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes, aun en condiciones difíciles, debido a un sistema de factores positivos, entre ellos la calidad y compromiso del trabajo docente. Evidencias sobre este tema pueden verse en trabajos como: el estudio cualitativo realizado por el LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la OREALC/UNESCO (1997) y el estudio sobre escuelas en contextos de pobreza promovido por UNICEF y el Gobierno de Chile “Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en condiciones de pobreza” de Christián Bellei, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez y Dagmar Raczynski, Santiago de Chile, marzo de 2004.

13 Documento elaborado por el Grupo sobre Desempeño Docente que apoya a la OREALC en la discusión de este tema e integrado por Héctor Valdés, Ricardo Cuenca, Héctor Rizo, Magaly Robalino y Alfredo Astorga.

© UNESCO/Dominique Roger

La primera, **dimensión de los aprendizajes**, es fundamental. La misión, la razón de ser los docentes es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes; no se puede entender su trabajo al margen de lo que sus alumnos aprenden. A su vez, el grado de responsabilidad sobre los resultados de esta tarea, las expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes, están asociados estrechamente con las siguientes dos dimensiones.

La **dimensión de la gestión educativa**, bajo los nuevos conceptos de participación, pertenencia, toma de decisiones y liderazgo compartido en las escuelas, alude a docentes que hacen suya la realidad de la escuela y de la comunidad donde se ubica, que traducen las demandas de su entorno y las políticas educativas en el proyecto estratégico para su escuela, al mismo tiempo que lo hacen en su práctica pedagógica.

Esta dimensión refiere a profesores que planifican, monitorean y evalúan juntos su trabajo; que revisan sus prácticas y sistematizan sus avances; que se sienten fortalecidos en el equipo docente y se relacionan con otros colegas y otras escuelas en redes de aprendizaje docente; que tienen una actitud crítica y propositiva y procesan las orientaciones centrales a la luz de su realidad y sus saberes [14].

La **dimensión de las políticas educativas** refiere a la participación de los docentes en su formulación, ejecución y evaluación. Los sistemas educativos, típicamente, han operado con equipos de "planificadores" que definen desde su conocimiento académico lo que la sociedad, las comunidades y las escuelas necesitan.

Hay experiencias interesantes que muestran cómo se pueden generar procesos participativos horizontales para diseñar políticas nacionales de consenso que se conviertan en políticas locales y orientaciones asumidas por todos los involucrados en educación [15]. Son procesos no exentos de dificultades. Si bien lo difícil no es igual a imposible, hay que reconocer que las prácticas de consulta y toma de decisiones democráticas mueven las bases de sistemas levantados sobre la verticalidad.

Las consultas y decisiones colectivas necesitan mecanismos que hagan viable la participación de todos los involucrados, que "acerquen" los debates y decisiones a los niveles más cotidianos para que integren a las escuelas, a los docentes y a las familias. Esto implica abrir espacios en los niveles locales, provinciales, estaduales, etc., para conseguir que las grandes políticas tengan sentido para quienes, en último término, serán responsables de ejecutarlas en condiciones y contextos diversos.

> La misión, la razón de ser de los docentes es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes

Estos roles pueden ser asumidos por maestros que tengan competencias profesionales, éticas y sociales, que se sientan formados, capacitados y dispuestos a jugarse por un nuevo protagonismo. Que se vean a sí mismos y a sus escuelas integrando alianzas con otros actores para que sus estudiantes aprendan más y mejor, que haya una gestión cooperativa de las escuelas y para que las políticas locales y nacionales reflejen las demandas de desarrollo de las comunidades y sociedades, y efectivamente se cumplan [16].

Desde esta perspectiva de los roles de los docentes, resignificar su trabajo y recuperar su centralidad supone abrirse al reconocimiento que hay un conjunto de factores que determinan el desempeño que interactúan y se influyen unos a otros. Entre ellos: formación inicial, desarrollo profesional en servicio, condiciones de trabajo, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración social, capital cultural, salarios, estímulos, incentivos, carrera profesional, evaluación del desempeño.

14 Ver experiencias como la Escuela Nueva de Colombia, que muestra las enormes potencialidades de los docentes que trabajan en red, aprenden juntos, evalúan lo que hacen y se sienten valorados por las familias y las comunidades.

15 El Contrato Social en el Ecuador es un movimiento ciudadano que ha logrado abrir espacios de discusión y participación plural entre los más amplios sectores para definir políticas cuya ejecución compromete a todos. Fruto de este trabajo, el Ecuador decidió declarar la universalización del primer año de la educación básica (preescolar, jardín de infantes, kinder, en otros países). En esta tarea participan actualmente Ministerio de Educación, gobiernos locales, medios de comunicación, políticos, empresarios y gremios.

16 Op. cit. 11.

No hay cambios significativos en las escuelas si las acciones de formación en servicio no se acompañan de apoyo técnico, asesoría en terreno, procesos de reflexión, monitoreo, evaluación y retroalimentación

FORMACIÓN INICIAL: columna vertebral del desempeño

La formación de docentes es un nudo crítico en la mayoría de sistemas educativos en Latinoamérica y el Caribe. "Hay demasiadas coincidencias que las propuestas tradicionales relativas a su formación y su carrera ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica" [17]. Por esta razón, varios son los temas e interrogantes significativos que se colocan sobre la mesa de discusión.

Un tema de partida alude a los enfoques conceptuales desde los cuales se estructuran y funcionan la mayoría de sistemas de formación docente, tanto inicial como en servicio. Las instituciones formadoras tienen un alto grado de responsabilidad en las prácticas pedagógicas de los maestros y en las formas cómo se insertan en sus centros de trabajo. El docente formado para la enseñanza y no para el aprendizaje, para la transmisión y no para la comunicación, para la memorización y no para el razonamiento, reproduce lo que él mismo aprendió de sus profesores y vivió en la escuela normal, en la Facultad de Educación o en el instituto pedagógico.

Por otra parte, los cambios educativos ligados a las coyunturas han focalizado recursos en la capacitación en servicio, aun cuando la formación inicial tiene un peso determinante en el desempeño docente. Paradójicamente, las instituciones formadoras de docentes han estado ausentes en las reformas educativas de la mayoría de países o se han involucrado en forma muy tangencial. Se han invertido recursos para introducir nuevos modelos curriculares en las escuelas, pero se continúa formando docentes para los viejos modelos [18].

Una buena parte de las instituciones formadoras ni siquiera se han planteado cuáles son los cambios esenciales que deberían introducir para responder a la demanda de contar con docentes que requieren otro tipo de capacidades y competencias. La actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados.

Urge avanzar en programas nacionales que fortalezcan la participación y corresponsabilidad de las instituciones formadoras en los cambios educativos y que apoye innovaciones sustantivas para garantizar la calidad en el desempeño de sus egresados. Hay importantes experiencias en relación a promoción de la investigación, creación de fondos concursables para proyectos de mejora, acreditación de las carreras de pedagogía, desarrollo profesional de los formadores de formadores, entre otros [19].

17 Inés Aguerrondo, durante la conferencia "El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades". Brasilia, junio 2002.

18 Magaly Robalino Campos. Ponencia presentada en el encuentro internacional "De la formación al desarrollo profesional y humano de los docentes", organizado por OREALC/UNESCO y PROEDUCA/GTZ-Perú. Lima, noviembre de 2003.

19 En Chile, por ejemplo, se ejecutan programas y proyectos de cambio en la formación inicial universitaria con recursos otorgados por el Estado. De igual forma, en Colombia existen fondos concursables en especial para proyectos de investigación ejecutados por universidades. Por otra parte, también en Chile la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía se encuentra en proceso de convertirse en ley, ubicándolas al mismo nivel que las carreras de medicina, una clara señal de la importancia que se asigna a la formación inicial en el marco de una política integral para mejorar la calidad de la educación.

DE LA FORMACIÓN FRAGMENTADA
al desarrollo profesional

Si bien hay un reconocimiento de que el desempeño de los maestros depende de múltiples factores, tradicionalmente las estrategias utilizadas para su mejoramiento, en general, caen en el campo de la formación en servicio. Un rubro en el que se han invertido los mayores recursos, pese a lo cual, se considera no haber alcanzado los resultados esperados [20].

La capacitación entendida como la suma de eventos ha tenido poco o ningún impacto en las prácticas escolares y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. No hay cambios significativos en las escuelas si las acciones de formación en servicio no se acompañan de apoyo técnico, asesoría en terreno, procesos de reflexión, monitoreo, evaluación y retroalimentación. Se fortalece, entonces, la necesidad de procesos permanentes de desarrollo profesional, incorporados a la planificación y organización escolar con apoyo externo a una práctica institucionalizada que recupera y sistematiza los saberes de los propios docentes, estimula el trabajo entre pares y potencia a los mejores maestros como líderes profesionales en sus comunidades educativas.

Asimismo, un desafío fundamental es encontrar el equilibrio entre el conocimiento y la actualización científica y el manejo de la metodología. Los talleres y seminarios (las modalidades más empleadas en la capacitación de docentes) han tenido una fuerte orientación en la metodología, en el "cómo enseñar", más que en el contenido, es decir en el "qué enseñar".

Dos problemas se han derivado de esta orientación. Primero, la reafirmación del rol ejecutor de los docentes, debilitando sus capacidades para la investigación, el debate, la reflexión sobre su práctica. Y segundo, la escasa atención a la actualización científica de los conocimientos del profesorado sobre la disciplina misma. Incluso, la introducción de nuevas maneras de planificación y desarrollo de los contenidos, a través de enfoque de problemas y proyectos, no han garantizado por sí mismos el fortalecimiento del contenido científico actualizado, en particular en el aprendizaje de las ciencias [21]. El equilibrio entre la calidad del contenido y la mejor manera de comunicarlo son condiciones indispensables para generar aprendizajes significativos para los estudiantes.

20 El caso de Chile es ilustrativo. Ha sido uno de los países que ha sostenido en el tiempo un proceso de reforma y un conjunto de medidas que han sido consideradas dentro de un proyecto nacional. Sin embargo, algunos docentes consideran que, entre otros, dos son los factores de los resultados desalentadores: su débil participación en el diseño y aplicación de la reforma, y una capacitación no siempre consecuente con las demandas de las escuelas.

21 La OREALC desarrolla un importante campo de trabajo relacionado con la educación científica para apoyar la formulación de nuevas propuestas curriculares, contribuir a los cambios en la formación de maestros, promover la alfabetización digital y animar la formación de redes de centros alrededor de la educación científica. Ver en Red de Educación Científica de OREALC/UNESCO: www.unesco.cl

CENTRO EDUCATIVO: espacio para el aprendizaje docente

Los procesos de permanente aprendizaje docente adquieren sentido y realidad al interior de las escuelas y de las redes escolares bajo un liderazgo renovado [22] y no desde el maestro en solitario; sólo en este contexto las transformaciones tienen motivaciones y fuerzas impulsoras internas. "Para que un cambio en un centro educativo llegue a producirse y sea satisfactorio es necesario que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan del propio centro".

"La experiencia y la investigación han demostrado que los cambios impuestos desde instancias externas y no asumidos por la comunidad educativa no conducen a una mejora real del centro. Sí es habitual, en cambio, que el centro sea sensible a una presión externa, la recoja y haga suya, y se genere una experiencia de mejora de la eficacia escolar realmente satisfactoria" [23].

Más aún, los cambios tienen profundidad y trascendencia si, naciendo del propio centro, se articulan con políticas del sistema que apoyan y fortalecen las iniciativas locales e integran la motivación interna con los incentivos externos.

Son estos procesos los que permiten reconocer la experiencia y el saber de los docentes, sistematizar los aportes que se producen en las aulas y las escuelas [24] y recuperarlos para articularlos a los espacios mayores de desarrollo profesional. De la misma forma, en los distintos países hay experiencias destacadas en el uso de metodologías y ámbitos alternativos para el desarrollo docente a través de: programas sistemáticos con nuevas tecnologías de comunicación, fortalecimiento de redes escolares, trabajo entre pares, pasantías, encuentros de docentes para intercambios [25].

La visión tradicional y fragmentada de la superación de los profesores está siendo reemplazada por el concepto ampliado de desarrollo profesional entendido como el aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida y que articula la formación inicial, la formación en servicio (como programas formales dirigidos desde los responsables de estos campos) y la autoformación de los docentes. Un proceso que desarrolle competencias sociales, éticas y técnicas, que incorpore el uso de de las tecnologías de información y comunicación en el marco de una profesión en permanente construcción [26].

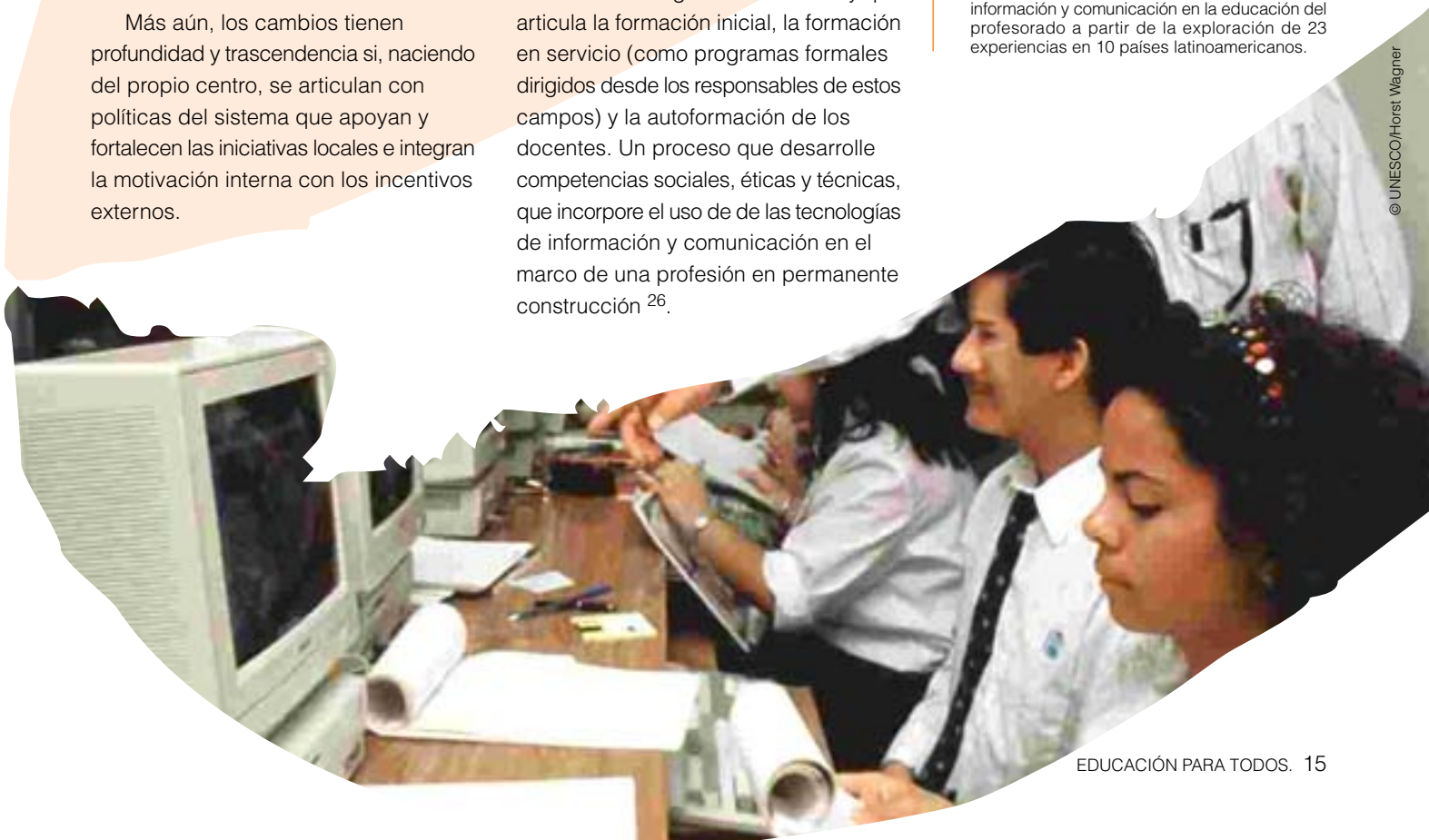
22 La Red de Liderazgo coordinada por OREALC/UNESCO tiene como objetivo principal fortalecer las capacidades de liderazgo técnico e institucional de los directores de los centros escolares y sus equipos de dirección, reconociendo el papel clave que tienen en las reformas educativas.

23 Javier Murillo Torrecilla en su artículo "Claves para la mejora de la eficacia escolar", publicado en Crítica, 1999, disponible en la biblioteca virtual de RINACE: http://www.ice.deusto.es/rinace/index.htm

24 Los docentes de una escuela que logran constituirse como equipo generan cambios por su propia iniciativa, incluso a pesar de las difíciles condiciones de trabajo y normas impuestas por los sistemas educativos jerárquicos. Una muestra importante de las innovaciones generadas por los centros escolares y los docentes puede verse en la página web de la RED INNOVEMOS, coordinada por OREALC/UNESCO: www.unesco.cl/innovemos

25 Existen experiencias destacadas, como la Expedición Pedagógica Nacional en Colombia, la cual está considerada como uno de los más importantes procesos de formación e investigación docente en el país. Ha sido una movilización nacional de los maestros colombianos para evidenciar los aportes innovadores del quehacer educativo en las escuelas y las aulas, intercambiar entre docentes de distintas escuelas y regiones (aun en zonas de difícil acceso), reconocerse como profesionales de la educación y recuperar la alegría de ser docente.

26 La OREALC/UNESCO prepara la publicación "Los desafíos de la formación docente en la sociedad del conocimiento y la información", un estudio sobre logros, tensiones y desafíos que plantean la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la educación del profesorado a partir de la exploración de 23 experiencias en 10 países latinoamericanos.



© UNESCO/Horst Wagner

© UNESCO/Mario Borg

Hace falta un gran esfuerzo de concertación al interior de los países que combine decisión política, participación, presión y trabajo cooperativo [27] para construir sistemas de desarrollo profesional que articulen las diferentes instancias de la formación, recuperando las importantes experiencias existentes en el continente. Éste, sin duda, es uno de los desafíos más fuertes que tienen los sistemas educativos.

CARRERA DOCENTE y desarrollo profesional

"Pocos actores deben estar conformes con las actuales estructuras salariales y carreras profesionales en América Latina. La insatisfacción comprende, prácticamente, todas las dimensiones; por eso, la discusión de los salarios y la carrera magisterial recorre (o debería recorrer) transversalmente casi todas las variables medulares del sector: el financiamiento y las formas (centralizadas o descentralizadas) de asignación de recursos, los modelos de organización escolar, la formación y capacitación docente, y, en forma general, más allá de la polisemia del término, la calidad educativa" [28].

La carrera profesional, entendida como el sistema que regula la trayectoria de los docentes desde su ingreso hasta su jubilación, ha tenido pocos cambios en la mayoría de países. Los requisitos de ingreso, condiciones y mecanismos de contratación, el desarrollo profesional, el escalafón, las regulaciones salariales, los incentivos, la evaluación y el retiro, además de tener débiles conexiones entre sí, han tenido escasas modificaciones.

Un conjunto de factores conspiran contra la modernización de la carrera. Se destacan cuatro: la concepción tradicional del rol de los maestros; el peso que tienen los salarios docentes en la distribución de recursos para la educación pública (en promedio corresponden el 90% de los presupuestos nacionales de educación); la complicada trama en la cual tienen que ocurrir cambios en la legislación educativa, y los encontrados intereses corporativos de los sectores involucrados. Por estas mismas razones, la inconformidad sobre temas relacionados con la carrera magisterial (especialmente salarios, incentivos, contratación de profesores) es la primera causa de conflictividad social en los sistemas educativos.

En particular, los ingresos y los incentivos (monetarios y no monetarios) de los docentes representan uno de los problemas más graves del sector. Se reconoce que la profesión docente tiene bajas remuneraciones, una situación que llega a niveles extremos en algunos países. Sin embargo no existen, en general, políticas y acciones dirigidas a discutir en profundidad este tema. La mejora del ingreso económico de los docentes, básicamente, está ligada a la antigüedad y muy poco al desarrollo profesional y al desempeño, debido a la obsolescencia de la legislación educativa en este campo [29].

27 Beatrice Ávalos, refiriéndose al proyecto, que se desarrolló bajo su coordinación, para reformar la formación del profesorado en Chile. Documento disponible en la biblioteca virtual de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. http://www.ice.deusto.es/rinace/index.htm

28 Ver "Carrera, incentivos y estructuras salariales docentes", de Alejandro Morduchowicz, publicado por el PREAL en el marco del proyecto "Sindicalismo docente y reformas educativas en América Latina", 2003.

29 Hay países en los cuales sólo los grados de licenciatura y doctorado permiten ascensos en el escalafón y reconocimiento económico, a diferencia de lo que ocurre con maestrías y diplomados, que ni siquiera son considerados dentro de las leyes de educación.

Más allá del debate sobre si el valor de la hora de trabajo efectivo docente (tiempo normado de permanencia en el centro de trabajo) es menor o igual al valor de la hora laboral en otras profesiones [30], está claro que existe un deterioro dramático de la capacidad adquisitiva de los salarios docentes, lo cual ha originado el doble y triple empleo (no siempre en las mismas tareas educativas) y la feminización de la profesión, dado que en algunos hogares el salario de la mujer se considera complementario al ingreso principal.

Asimismo, la estructura salarial tiene un alto grado de complejidad debido a la adición sucesiva de bonos e incentivos monetarios como resultado de las negociaciones entre gobiernos y organizaciones docentes. Lejos de concertar una política salarial de largo plazo, se ha optado por soluciones de coyuntura que han tenido poco o ningún impacto en la calidad de vida del profesorado y en su desempeño profesional.

Este es uno de los problemas más complicados y difíciles de solucionar en un escenario marcado por: las crisis estructurales por las que atraviesan algunos países, la desatención a la educación y los intereses encontrados que cruzan las negociaciones. El debate está instalado y aunque son pocos los países que cuentan con procesos en marcha, hay una presión social que empuja hacia definiciones en este campo.

El riesgo radica en actuar, una vez más, para responder a la coyuntura en un momento en que se requiere acordar con los docentes y sus organizaciones un trabajo desde una lógica de articulación que configure políticas integrales para impactar positivamente en el conjunto del sistema.

En todo caso, es impostergable abordar el tema salarial, con una visión de conjunto y para el largo plazo, discutiendo y acordando soluciones creativas con los docentes y sus organizaciones, porque no hay futuro cierto para los proyectos de cambio educativo al margen de la situación concreta cotidiana de los docentes.

Pese a todo, hay avances que deben considerarse. En Chile, el Parlamento (en medio de un proceso difícil) aprobó la ley que permite sacar a concurso cada cinco años los cargos de directores de los establecimientos educativos, pudiendo volver a concursar los directores que hayan tenido una buena evaluación. México tiene en marcha el Programa de Carrera Magisterial, que, aun en medio de opiniones encontradas, representa una experiencia distinta en el conjunto de países[31]. En otros países se han establecido incentivos monetarios y no monetarios a las escuelas para reconocer y estimular el trabajo en equipo.

Actualmente, la OREALC/UNESCO lleva adelante un estudio comparativo de los sistemas de carrera y evaluación docente en los países latinoamericanos y europeos. Se trata de reconocer la realidad, identificar experiencias nacionales interesantes y entregar insumos que apoyen a la formulación de propuestas integrales para uno de los temas pendientes en los sistemas educativos, un tema que demanda un fuerte proceso de diálogo social y concertación.

Pocos actores deben estar conformes con las actuales estructuras salariales y carreras profesionales en América Latina

30 Ver, entre otros, el estudio realizado por Xiaoyan Liang "Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones", en el marco del Programa de Promoción de las Reformas Educativas en América Latina, PREAL, agosto 2003.

31 México inició en 1993 la ejecución del Programa de Carrera Magisterial, surgido de un acuerdo entre la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Es un programa nacional de incentivos al desarrollo de los maestros mexicanos a través de un sistema de promoción horizontal en el cual los docentes participan voluntariamente. La promoción se realiza mediante un proceso de evaluación que asigna puntajes a: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos y desempeño profesional. Su impacto es parte de la polémica actual del sistema educativo mexicano, pero, más allá de esto, es uno de los esfuerzos más consistentes para conectar desempeño, desarrollo profesional y remuneraciones, lo cual obliga a realizar evaluaciones en profundidad.

La mayoría de los docentes consideran que la evaluación del desempeño es necesaria, pero disienten con los mecanismos

EVALUACIÓN DOCENTE para la superación profesional

La supervisión escolar ha sido el mecanismo tradicional de evaluación a los profesores y en muchos casos se ha reducido a examinar evidencias de cumplimiento administrativo: libros de planificación actualizados, registros completos, formularios llenos y, eventualmente, observación en las aulas de clases.

Con la implementación de las reformas educativas en los últimos años y la introducción de las mediciones nacionales e internacionales del aprendizaje de los estudiantes, el concepto anterior se amplió pero, en esta ocasión, se instaló la idea de desempeño docente igual a logro académico de los estudiantes. Por lo tanto, se asumió implícitamente que el docente es el único factor para el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, responsable de los malos resultados educativos.

En respuesta a esta posición, los docentes, particularmente las organizaciones gremiales, han generado una fuerte oposición en contra de sistemas o mecanismos de evaluación del desempeño, asociándolos con sanciones, hasta el punto de convertirse en una de las causas de conflictividad en los sistemas [32].

En aparente contradicción con lo anterior, la mayoría de docentes consideran que la evaluación del desempeño es necesaria, pero disienten con los mecanismos. Es importante resaltar que, en general, hay una opinión favorable de los profesores para que se establezcan procesos de evaluación[33], la polémica surge de la orientación y los mecanismos de implementación.

"La fuerte influencia de una concepción centrada en la medición ha impedido postular una visión integradora. El costo de esta reducción ha sido muy alto porque ha convertido al discurso y la práctica evaluativa en algo tan técnico, tan ambiciosamente objetivo que los sujetos de carne y hueso terminan evaporándose". Por otra parte, la evaluación ha sido considerada una estrategia de vigilancia del trabajo del profesorado, más que una estrategia para la mejora de la gestión educativa y pedagógica [34].

En este sentido, el caso cubano es interesante de ser estudiado porque mantiene un sistema de evaluación vinculado a planes de superación de los maestros, los cuales son evaluados por todos quienes reciben sus servicios y acompañan su trabajo.

Igualmente hay avances como los ocurridos en Chile, país en el cual, después de un largo proceso de discusión, el Ministerio de Educación, la Asociación de Municipalidades y el Colegio de Profesores acordaron un conjunto de mecanismos para la implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente; incluso, la propuesta fue sometida a consulta pública nacional con los docentes, los cuales la aprobaron con cerca del 70% de votos a favor. Al momento hay problemas con la implementación por las fuertes sensibilidades sobre la estabilidad laboral, mecanismos de evaluación, montos de las indemnizaciones económicas en caso de pérdida del cargo, entre otros aspectos de la operación del sistema; pero existe la voluntad de realizar los ajustes necesarios para dar los siguientes pasos.

32 La implementación de sistemas de evaluación ha generado fuerte polémica al interior de los países. Chile y Colombia son dos ejemplos recientes.

33 El IIPE, Instituto de Investigación y Planeamiento de la Educación de la UNESCO, con sede en Buenos Aires, realizó una encuesta a los docentes en Argentina, Perú, Uruguay y Brasil. Los datos publicados hasta el momento revelan que de los docentes encuestados, si bien la casi totalidad considera que los mecanismos de evaluación no son inadecuados, la mayoría opina que debe evaluarse su trabajo e incluso considerar como un componente importante el rendimiento estudiantil (2002-2003).

De la misma forma, en Chile, como parte del proceso para establecer un sistema de desempeño dentro de la propuesta denominada "Programa de aseguramiento de la calidad de la educación", el Colegio de Profesores convocó a una consulta nacional y, mediante votación, cerca del 70% de docentes expresaron su acuerdo, aun cuando la implementación tiene el 60,8% de docentes en Argentina, el 75,6% en Perú y el 47,6% en Uruguay.

34 Héctor Valdés, en su tesis doctoral sobre evaluación del desempeño. Cuba, 2003.

Resulta fundamental avanzar en un sistema de evaluación que sea transparente y objetivo, que logre credibilidad y restablezca la confianza; que tenga fines formativos y se oriente al desarrollo profesional y personal del docente. Un sistema que se asocie a mecanismos con implicaciones sobre promoción e incentivos, y garantice la participación de los evaluados, de sus colegas, alumnos, familias y evaluadores externos [35]. Un sistema que recupere y otorgue sentido a la autoevaluación.

En suma, un sistema que promueva una cultura de evaluación instalada en los sistemas educativos que alcance a todos los responsables en la educación, incluyendo a las altas autoridades, y que sea una clara señal del compromiso por rendir cuentas a la sociedad. Así entendida e integrada con los otros factores, la evaluación del desempeño es una necesidad para mejorar la educación y para contribuir a elevar el prestigio social de la profesión docente.

LA INCÓGNITA
sobre condiciones de trabajo y salud docente

Hay una amplia literatura que documenta la importancia de las condiciones de trabajo y la salud laboral en la productividad de las personas, hasta el punto que en todos los países existen áreas que se ocupan de estos temas, localizadas en los Ministerios de Trabajo o departamentos de seguridad laboral.

Se entiende por condiciones de trabajo al conjunto de aspectos que configuran el escenario en el cual ocurre la labor de los profesores: espacios físicos, infraestructura, equipamiento, clima institucional, características del entorno, naturaleza de las relaciones con los distintos interlocutores (autoridades, directores, colegas, estudiantes, padres, comunidad), actividades recreativas y culturales, entre las más importantes.

La naturaleza de estas condiciones puede convertir al trabajo en una fuente de crecimiento para los docentes, de bienestar personal y profesional, o puede convertirlo en una fuente de frustraciones y afecciones a su salud. A esto se ha denominado el "polo positivo" y el "polo negativo" del trabajo.

Desde esta perspectiva, la salud es un proceso social que tiene como un componente fundamental las condiciones sociales y laborales de las personas. En el caso de la docencia, por múltiples razones [36], esta discusión ha estado ausente. Sin embargo, hay evidencias, aunque pocos estudios [37], que llaman la atención muy fuertemente sobre una interacción entre condiciones de trabajo, salud docente y desempeño profesional.

Estrés, enfermedades psicosomáticas (gastritis, úlceras, presión arterial alta), depresión, afonía, várices, problemas respiratorios, están entre las patologías ocupacionales más frecuentes de los profesores. Llama la atención que una gran parte de las afecciones recurrentes caen en el campo de la salud mental [38]. Se requiere profundizar la investigación para apoyar procesos de intervención bajo la responsabilidad de todos los involucrados, incluyendo a los mismos docentes y sus escuelas.

En este sentido, la OREALC/UNESCO está desarrollando una investigación sobre las condiciones de trabajo y salud de los profesores en cinco países (Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay), en alianza con organizaciones docentes, universidades y centros académicos. La salud docente es un tema que debe ser colocado en el debate sobre la calidad de la educación.

35 Ver "Nueva Docencia en Perú", una propuesta resultante del trabajo de varios equipos de consultores coordinados por José Rivero Herrera que aborda en forma integrada tres temas: carrera pública magisterial de excelencia, perfiles, selección e incorporación de nuevos docentes, y creación de un sistema de acreditación de instituciones y programas formadores de profesionales de la educación. Publicación del Ministerio de Educación de Perú. Lima, enero 2003.

36 Durante décadas la docencia fue considerada un "apostolado", una misión para la que bastaba tener vocación, una actividad intelectual que no tenía las determinantes que tienen, en general, las actividades productivas y laborales de los seres humanos.

37 CTERA: Encuesta de salud de los docentes argentinos, 1996. CENAISE, Investigación sobre las condiciones de trabajo y salud de los docentes en el Ecuador, 1998. Universidad Católica de Chile, Estudio de la salud ocupacional realizado en profesores del sistema educativo chileno, 2003.

38 Ver José Esteve y Manuel Parra en esta misma publicación, quienes profundizan y muestran que la situación de la salud de los docentes no es sólo un problema de la salud pública, sino un problema que alude a la calidad de la educación y a los aprendizajes de los estudiantes.

Siendo el conflicto una ruptura, no necesariamente tiene connotaciones negativas; dependiendo de su naturaleza, pueden ser fuente de crecimiento y desarrollo

CONFLICTIVIDAD y situación docente

Los conflictos se presentan en espacios sociales que están atravesados por relaciones de poder y fuerza, en los cuales diversos actores presionan y negocian por defender sus intereses. Siendo el conflicto una ruptura, no necesariamente tiene connotaciones negativas; dependiendo de su naturaleza, pueden ser fuente de crecimiento y desarrollo. Sin embargo, en el campo de la educación se aprecian desencuentros y confrontaciones entre gobiernos y docentes (generalmente canalizados por sus organizaciones) debido a la insatisfacción con sus condiciones de trabajo y de vida, enfrentamientos que tienen repercusión directa en la gestión de los sistemas educativos y las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de países latinoamericanos viven una profundización impresionante de la conflictividad en los sistemas educativos, incluso en aquellos que tradicionalmente han manejado las diferencias entre gobiernos y docentes a través de negociaciones dialogadas. Por estas razones, la OREALC/UNESCO [39] promovió un estudio para explorar en 18 países las causas, naturaleza y expresiones de los conflictos, actores involucrados, trayectos, manejo y desenlaces.

El estudio arroja datos alarmantes de una situación conocida, pero no dimensionada en su toda su magnitud, que muestra la fragilidad de los sistemas educativos y su incapacidad para dar respuestas a los problemas estructurales de la educación.

Sólo para ilustrar sobre este problema mencionamos algunos datos:

- Durante los meses de mayo y junio del 2003, 14 países de la región enfrentaron simultáneamente conflictos abiertos que incluyeron: suspensión de clases, paros generales, paros parciales e, inclusive, enfrentamientos violentos. En Perú, Ecuador y Bolivia (por citar tres ejemplos) se produjeron paros nacionales de docentes que cerraron las escuelas por períodos de entre cuatro a seis semanas.
- En Ecuador, entre los años 1998 y 2003, se produjeron 11 paros nacionales; los días que las escuelas han cerrado por esta causa suman 173 (el año escolar tiene 200 días).
- En Argentina, todos los días, en los años estudiados, se ha producido por lo menos un conflicto en alguna parte del territorio, derivado de demandas de los docentes, padres y madres de familia y estudiantes.
- En el período estudiado la suma de las jornadas de conflicto en los sistemas educativos en los 18 países explorados alcanza 4.802 días.
- Los conflictos tienen un carácter recurrente, los acuerdos alcanzados, en general, están seguidos por cortos períodos de calma, porque constituyen soluciones coyunturales que mantienen intocados los problemas de fondo.
- Los conflictos se mueven en círculos cerrados, constituidos por los Ministerios de Educación y las organizaciones docentes; quedan fuera otros responsables y tomadores de decisiones clave, como: Ministerios de Hacienda, Parlamentos, Ministerios de Trabajo, etc.
- Las demandas salariales y profesionales específicas de los docentes son las causas principales de los conflictos, y los acuerdos alcanzados no inciden en la solución de los problemas estructurales de la educación. Temas relacionados con protagonismo de los docentes en los cambios, gestión de las escuelas, aprendizajes de los estudiantes y otros de esta dimensión, quedan por fuera de las agendas de los docentes y sus organizaciones.

39 La OREALC/UNESCO promovió un estudio sobre Conflictividad en los sistemas educativos en 18 países de la región, con la participación del LPP (Laboratorio de Políticas Públicas) y un equipo de consultores que levantó una cronología de conflictos docentes entre 1998 y 2003, disponible en www.unesco.cl, y exploró en profundidad los casos de Argentina, Brasil, Ecuador, México y Perú. La sistematización del estudio estará publicada en el segundo semestre de 2005.

© UNESCO/Alberto Jonquières

El clima de permanente confrontación es una de las grandes dificultades para emprender cambios sostenidos y de largo plazo. Los actores en conflicto no logran o no tienen la voluntad política para identificar las causas reales de la conflictividad y generar propuestas de solución de largo alcance, participativamente construidas en espacios de diálogo y negociación.

Hay un profundo deterioro de las condiciones de gobernabilidad en la mayoría de países de la región, entendida como el conjunto de condiciones políticas y sociales básicas que los sistemas democráticos requieren para funcionar, promover consensos y facilitar los cambios. Esta crisis de gobernabilidad, particularmente intensa en los sistemas educativos, constituye un obstáculo que debe ser abordado como una condición indispensable para avanzar seriamente en mejoras de la calidad y la equidad de la educación para toda la población, más aún cuando la conflictividad, como se dijo antes, está, en gran medida, relacionada con la situación docente.

INTEGRALIDAD y multisectorialidad en las políticas

"El tratamiento de los temas docentes como materia de política pública aparece como uno de los retos más complejos que encaran los gobiernos, dada la fuerza de los grupos de interés involucrados, la desconfianza acumulada a lo largo de años de descuido o soluciones inadecuadas que atentan contra una resolución transparente y concertada de las diferencias entre los diversos actores, las considerables implicaciones financieras de muchas de las salidas y soluciones que se plantean y, por supuesto, el hecho de que muchas de estas alternativas no han sido siempre convincentemente probadas en la práctica" [40].

Lo que parece estar claro es que ninguno de los factores del desempeño docente atendidos en forma aislada mejora significativamente la calidad del trabajo docente. Ni la capacitación generada desde el enfoque tradicional, ni las elevaciones salariales por sí solas, ni el equipamiento tecnológico en los centros, ni los mecanismos de evaluación del desempeño; ninguno de los antes mencionados se convierte en una fuente de mejora si se enfrentan en forma aislada.

Es preciso abordar el tema docente desde una **perspectiva de integralidad**, la cual lleva, además, a promover procesos de **intervención intersectorial** en el **marco de políticas** educativas que atiendan el corto, el mediano y el largo plazo.

Una perspectiva integral implica considerar en forma conjunta las diversas dimensiones del desempeño docente: personal, profesional y social, lo cual sólo puede ser alcanzado a través de una intervención intersectorial: Ministerios de Educación, obviamente, pero también con la misma responsabilidad: organizaciones docentes, Ministerios de Finanzas, Salud, Vivienda, Bienestar, Parlamentos, instituciones formadoras, medios de comunicación, movimientos ciudadanos por la educación, etc.

Consideración integral y múltiples actores que precisan procesos concertados que reconozcan la centralidad del tema docente y lo instalen como una prioridad en las agendas educativas y políticas. Sólo así es posible emprender seriamente cambios en la calidad de la educación de los países.

La transformación de las políticas públicas sobre la cuestión docente supone, por tanto, un cambio en las políticas de gestión, en los diseños curriculares, en la administración del sistema y en las políticas laborales y de seguridad social [41].

Esta concepción renovada, igualmente, modifica la mirada limitada sobre el profesorado y su rol en los distintos niveles de decisión para avanzar hacia el fortalecimiento y, en algunos casos, la construcción con los docentes de espacios protagónicos para que tengan voz propia, activa participación en los cambios y corresponsabilidad en los resultados de escuelas y aprendizajes estudiantiles.

De la misma forma, esta concepción plantea el desafío de aprender a trabajar intersectorialmente para formular políticas, estrategias y programas que aborden el conjunto de la problemática docente, aun cuando se ejecuten en forma progresiva a partir de consensos sociales en escenarios en los cuales ha predominado la dispersión de esfuerzos y la confrontación, particularmente entre Ministerios de Educación y gremios, como se mencionó anteriormente.

40 NAVARRO Juan Carlos, "Quiénes son los docentes?". Banco Interamericano de Desarrollo, 2002.

41 PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

La sociedad, entendida como conjunto de involucrados, incluyendo a los propios docentes, es la llamada a garantizar que los sistemas educativos tengan los mejores maestros

DEL APOSTOLADO al rigor profesional

Hay dos fuerzas impulsoras de los cambios docentes: una es intrínseca, y proviene del interior de la comunidad de los educadores (maestros, directores de escuelas, investigadores, planificadores, elaboradores de política, etc.); la otra es externa al sistema, proviene principalmente de los "evaluadores" de la educación.

La primera de estas fuerzas encuentra expresión en un intento por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional; la segunda busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares cuantitativos y la medición del desempeño y la formación del maestro en función de esos estándares[42], siempre desde una mirada unidireccional, colocando a la educación en la misma lógica del mercado.

La primera fuerza se asocia a la búsqueda de un sentido renovado de la profesión docente, que asegure en los maestros capacidades para el ejercicio profesional en el marco de una participación social democrática, con plenas competencias para intervenir en la toma de decisiones, en la definición de políticas educativas, con visión para vincular su trabajo con el desarrollo local y comunitario, sin perder de vista el contexto social más general.

Este nuevo sentido de la profesión implica avanzar desde la concepción de los docentes como "apóstoles", o "mártires" animados por la "vocación" y la "capacitación" hacia una concepción de los docentes-profesionales con un capital cultural y social, que ocupan su lugar en los espacios donde se toman decisiones en su escuela, en sus comunidades, en las instancias de debate y acuerdos, docentes-profesionales que se responsabilizan por los resultados de su tarea, en el marco de una sociedad que también asume transversalmente la responsabilidad sobre la educación.

DOCENTES: ¿actores, autores o protagonistas?

Si los docentes son uno de los factores más importantes en la organización y entrega de los servicio educativos, como lo señalan los Ministros de Educación firmantes del PRELAC, una parte de la respuesta debería ser ¡Cambios con los docentes, no para los docentes!...

Docentes coautores y protagonistas, provistos de un capital social y cultural que les convierte en sujetos sociales deliberantes y capaces de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas.

Docentes orgullosos de su profesión, revalorados, comprometidos con los resultados de su trabajo, rindiendo cuentas a las familias y a las comunidades, sintiéndose reconocidos por la sociedad [43].

42 Ver artículo de Elenora Villegas-Reimers, refiriéndose a los cambios ocurridos en Estados Unidos en el ámbito de la formación docente, publicado por OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, 2003.

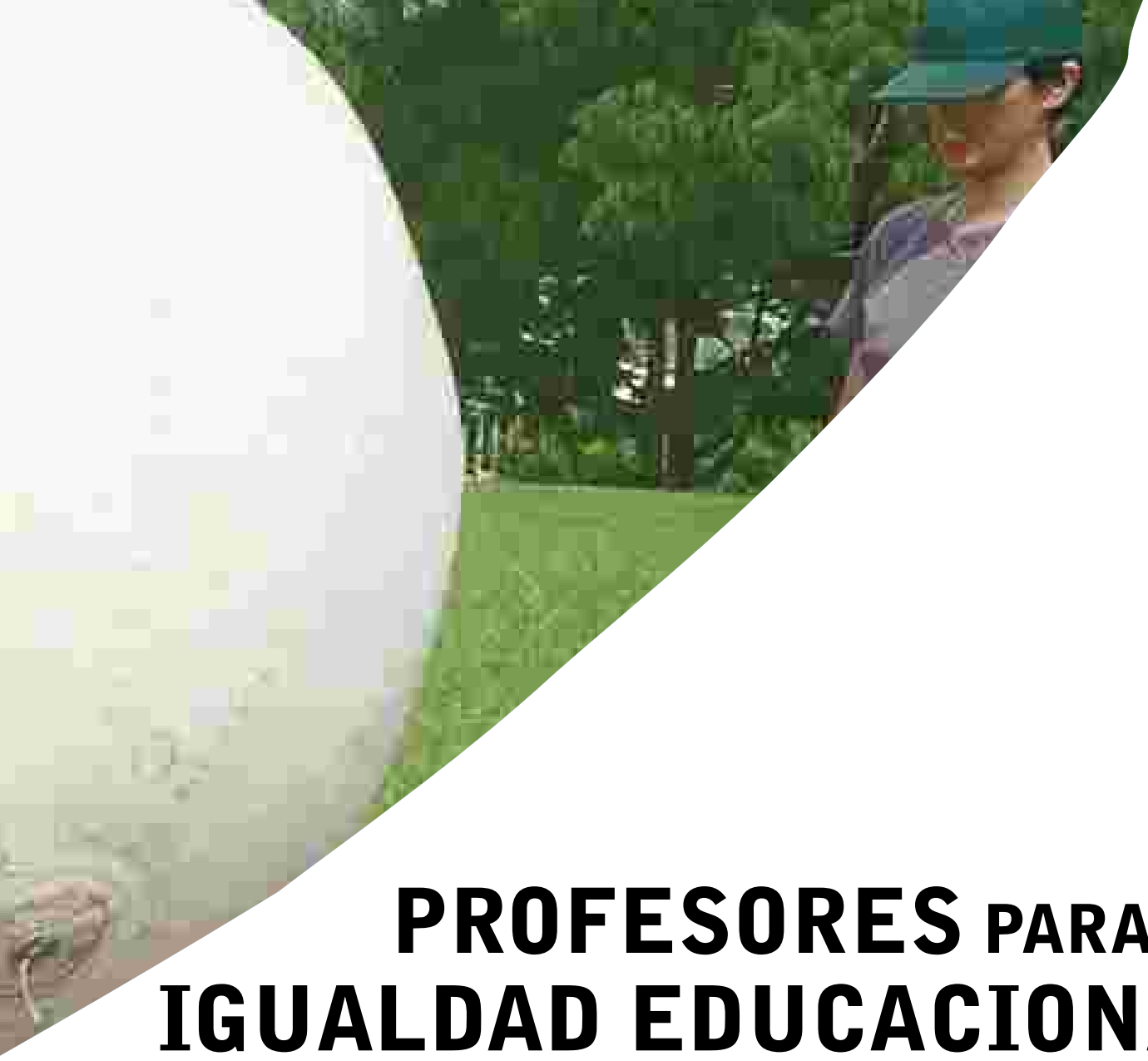
43 Los docentes consideran que su profesión es importante, que es valorada por sus alumnos y por las familias, pero que es la sociedad la que no los valora. Ver el estudio de Perú: "Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión", de Ricardo Cuenca y Carlos Portocarrero, publicado por el Ministerio de Educación de Perú y PROEDUCA/GTZ. Lima, marzo 2003. Similares resultados aparecen en el estudio realizado por el IIPE en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, 2003.

© UNESCO/Michel Ravassard

Docentes que hagan la diferencia, que defiendan sus ideas y derechos sin afectar el derecho de niñas, niños y jóvenes a tener una buena educación, a contar con oportunidad de aprendizaje y desarrollo.

La educación sigue siendo la llamada a “establecer el equilibrio entre el crecimiento económico y principios éticos como la igualdad, la equidad, la justicia, la convivencia respetuosa”. Por lo mismo, la sociedad, entendida como conjunto de involucrados, incluyendo a los propios docentes, es la llamada a garantizar que los sistemas educativos tengan los mejores maestros!

© UNESCO/Lauri Dower



PROFESORES PARA LA IGUALDAD EDUCACIONAL EN AMÉRICA LATINA

Calidad y nadie de menos

Guiomar Namo de Mello
Brasileña. Directora Ejecutiva Fundación Victor Civita, miembro Consejo Nacional de Educación, Brasil.

El gran desafío de la educación en Latinoamérica en este comienzo de siglo es superar la desigualdad educacional. A medida en que el acceso a la educación básica se hace universal, más grave es la crisis de calidad de aquella escuela programada para una minoría homogénea. Una escuela a la cual los niños pueden entrar, pero de la cual muchos salen sin aprender y, peor aún, creyendo que no son capaces de aprender.

Y que no se diga que aquella escuela de minoría era de calidad. Era verbalista, consideraba a todos los niños como iguales, recipientes vacíos a los que el profesor debía llenar con datos, hechos, largas expresiones aritméticas y reglas gramaticales, todo un repetido ejercicio hasta que el alumno desarrollara la información idéntica a la que había sido impresa en el vacío de su intelecto. Una malla curricular de la cual algunas piezas tenían sentido más tarde, cultivadas según las experiencias académicas y culturales de los bien nacidos. Algo de valor tenía en la preparación de una élite letrada y con licenciaturas, para vivir en sociedades poco democráticas, de países poco competitivos económicamente, que exportaban productos primarios y compraban aquellos que tenían valor agregado.

En sociedades desiguales y culturalmente diversas, universalizar la escuela es incluir a los excluidos. ¿Pero incluirlos en qué y para qué? Hacer más, o incluso hasta hacer más de lo mismo está fuera de todo pensamiento. Nadie lo desea. Y ningún país puede ofrecerle a todos la escuela de antiguamente que, de modo idílico, muchos creen que era buena. Para que el aprendizaje de todos sea de calidad es necesario darle sentido al conocimiento curricular, hacer del aprendizaje una experiencia significativa, agradable y siempre conectada con la vida de todos los alumnos.

Se trata entonces de aprender a hacer, y bien, lo que nunca se hizo a gran escala en nuestro continente: una escuela cuya finalidad central sea el aprendizaje de todos; una pedagogía capaz de inspirar y reunir a los profesores en torno a un proyecto coherente con objetivos claros; una didáctica inspirada en concepciones de aprendizaje más contemporáneas en el cual el objeto de conocimiento y el objeto de enseñanza finalmente se reconcilien.

La estrategia para ello ya no puede ser la de establecer niveles homogéneos que se logren indistintamente. Será necesario avanzar lo máximo posible con cada generación escolar, de modo de promover una calidad diversa, duradera y sostenida para una población que, además de ser heterogénea, necesita aprender a agregar valor a sus capacidades a lo largo de la vida.

Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil

© UNESCO/A. López

Hace más de tres décadas se discute la desigualdad en la educación latinoamericana. En esos más de treinta años cambió la geografía política del mundo, la economía se globalizó, la tecnología hizo emerger una sociedad en la cual el conocimiento y la información ya no son un privilegio de las instituciones de enseñanza, la organización laboral cambió el perfil profesional de muchas carreras. Se llegó incluso a decretar el final de la historia. Y la escuela latinoamericana sigue con dificultad para enseñar las cosas básicas necesarias para vivir: leer, escribir, cuantificar, trabajar con magnitudes, escuchar, hablar, pensar y articular lenguaje y pensamiento.

El diagnóstico y el pronóstico de esa situación tienen que ver con los profesores latinoamericanos. Ellos son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, compromiso y dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional. Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil.

SABER es poder

Sabemos más de lo que sabíamos hace dos décadas sobre la profesión docente en Latinoamérica. Un reciente estado del arte sobre el tema señala problemas conocidos de quienes actúan en la educación escolar: formación inicial sin articulación entre la teoría y la práctica y de contenidos desfasados; carreras jerárquicas sin sistemas de incentivo eficaces, en las cuales la promoción depende del tiempo de ejercicio docente; gestión institucional sin instrumentos de evaluación de resultados y sin fuerza, sostenibilidad y voluntad políticas para promover los cambios necesarios; sueldos bajos y desprestigio profesional; fuerte influencia del espíritu de cuerpo de los servidores públicos en general y de los profesores en particular [1].

Desde los años ochenta están en marcha reformas educacionales en distintos países de Latinoamérica. En casi todas ellas se han multiplicado experiencias innovadoras que involucran formación, carrera y desarrollo profesional de los docentes. Aunque pocas de aquellas experiencias hayan sido evaluadas con relación a su impacto en el aprendizaje de los alumnos de los profesores involucrados, ellas constituyen hipótesis interesantes para que sean probadas de modo más riguroso [2].

En el plano conceptual, Latinoamérica ha tomado un contacto más sistemático, en las dos últimas décadas del siglo XX, con los trabajos de pedagogos y psicólogos, principalmente europeos, sobre el perfil de habilidades para enseñar y estrategias de organización de las condiciones de aprendizaje [3]. De modo general, esos trabajos constituyen desarrollos de las teorías de Jean Piaget, incluida su reciente expresión, la teoría constructivista del aprendizaje, que ha recibido un gran aporte de estudiosos latinoamericanos [4]. Algunos de esos trabajos conceptuales resaltan específicamente la desigualdad educacional en virtud, en el caso de los europeos, de la creciente heterogeneidad étnica, cultural y religiosa, realidad cada vez más presente en las escuelas de un continente mucho más homogéneo hace cincuenta años. En el caso de América Latina, el constructivismo y la superación de las desigualdades siempre se han asociado, aunque no siempre el resultado haya sido auspicioso.

Sin embargo, en Estados Unidos los años noventa fueron pródigos en estudios empíricos sobre la importancia de la escuela y del profesor en el aprendizaje de los alumnos, fuertemente asociados a la formulación de políticas. Orientados hacia la necesidad de superar el "achievement gap" entre blancos de clase media y las minorías étnicas, aquellos estudios son de particular interés para la educación en Latinoamérica.

La escuela hace la diferencia

Muchos estudiosos de la educación, contaminados por el pesimismo pedagógico que marcó la segunda mitad del siglo XX, llegaron a afirmar que la escuela sólo reproducía las desigualdades sociales. Estudios tan distantes como el de Bourdieu y Passeron en Francia y los de Coleman en Estados Unidos, por caminos metodológicamente opuestos, han llegado a idénticas conclusiones: los alumnos salen de la escuela tan socialmente desiguales como entraron.

1 Vaillant, Denise (2004).

2 Consultar los trabajos presentados en la conferencia regional "Desempeño de los profesores en América Latina y en el Caribe", publicados en portugués por la Fundación Víctor Civita (2004) y en español por el PREAL (2004).

3 Se incluyen en este caso los trabajos de Philippe Perrenoud, sociólogo, profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de Ginebra (Suiza); Salvador César Coll, de la Universidad de Barcelona (España); Léopold Paquay, psicopedagogo, profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de Lovaina (Bélgica); Isabel Alarcão, doctora en Educación y profesora catedrática de la Universidad de Aveiro (Portugal).

4 Liderados por Emília Ferreiro e investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México, DF.

© UNESCO/Alfred Wolf

Todo niño es capaz de aprender siempre que esté en el ambiente adecuado

Para responder a interrogantes planteadas por el pesimismo pedagógico se formularon teorías y se realizaron evaluaciones e investigaciones empíricas. Utilizando metodologías más rigurosas que el funcionalismo de Coleman y de teorías más dinámicas que el estructuralismo de Bordieu y Passeron, esta nueva "defensa" de la escuela ha entregado evidencias consistentes respecto del impacto positivo que la educación puede tener en el destino profesional y social de poblaciones en riesgo. Algunos estados del arte sobre el tema surgieron a partir de los años noventa [5]. Estos trabajos han guiado los supuestos adoptados en el presente artículo.

- Todo niño es capaz de aprender siempre que esté en el ambiente adecuado, entiéndase esto como: profesor bien preparado, tiempo, espacio, recursos didácticos y/o tecnológicos.
- Efectivamente existen diferencias de resultados entre escuelas que no pueden explicarse sólo por las variables de origen de los alumnos, aunque estas últimas pesen en la explicación. Controladas las diferencias iniciales y los factores ambientales, las escuelas tienen un impacto específico. Producen diferencias sustantivas en sus alumnos.
- Las diferencias entre las escuelas están sistemáticamente asociadas a las características de los procesos educativos internos y al clima organizacional que reina en cada institución escolar. Es decir, factores que pueden ser modificados por las propias escuelas, por las políticas, por los actores político-institucionales. Existe una fuerte relación entre los factores sociales y ambientales y el progreso de los alumnos.
- Las diferencias entre las escuelas son estables, pueden permanecer durante largos períodos (más de una década) si las condiciones se mantienen relativamente estables.
- Lo que ocurre al comienzo de la escolaridad es un buen criterio de pronóstico sobre el éxito o el fracaso en la carrera escolar. A niños de origen y condiciones familiares iguales les puede ir mejor o peor en las demás etapas escolares, y su éxito o fracaso dependerá de la etapa inicial de escolaridad.
- Las diferencias entre las escuelas señalan la importancia de considerar el "valor agregado" de las instituciones escolares. En este sentido la información pública de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de una escuela, como medida de comparación entre escuelas, puede ser engañosa. Más relevante sería informar el incremento en los resultados dentro de una misma escuela y la persistencia de dicho aumento.

[5] Mello, G.N. (1993) y Alvariño, C. et. al. (2004).

Dado que la escuela hace la diferencia, pasa a ser relevante observar el interior de esta "caja negra". Se destacan dos componentes de los procesos internos de la escuela como los que más influyen en su eficacia: la gestión, personificada en la figura del director –estilo de liderazgo, capacidad de crear un clima institucional positivo, entre otros, y la enseñanza, que es la práctica del profesor–, formación, manejo de la sala de clases y otras características personales y profesionales. La mayoría de los trabajos se centran en uno de estos componentes, ya que los procedimientos empíricos son bastante diferentes.

Los estudios sobre gestión han contemplado a la escuela como un todo, su organización, clima y formas de relacionarse con el entorno social. De manera general, dichos estudios han buscado las características de las escuelas eficaces –aquellas en las cuales el aprendizaje es exitoso–. La conclusión es que esas escuelas poseen rasgos en común, entre los cuales se destacan los siguientes [6]:

1. **Liderazgo pedagógico:** Profesionalmente competente, firme, propositiva, que valora el desempeño tanto del equipo escolar como el de los alumnos.
2. **Autonomía institucional:** Capacidad de elaborar su proyecto pedagógico y responsabilidad en la rendición de cuentas.
3. **Visión y metas compartidas:** Claridad y unidad de propósitos, colaboración y consistencia.
4. **Centrada en contenidos básicos:** Poca dispersión y objetivos definidos con el mayor grado de precisión posible.
5. **Ambiente favorable para el aprendizaje:** Ordenado, atractivo, donde el uso del tiempo, del espacio y de los recursos está orientado prioritariamente hacia los objetivos del aprendizaje.
6. **Altas expectativas:** Indispensables para crear una cultura de éxito, deben expresar con claridad la convicción de que los alumnos son capaces de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.
7. **Seguimiento del progreso del alumno:** Continuidad en la retroinformación y en las estrategias para superar dificultades.
8. **Evaluación institucional:** Evaluación de la escuela y estudio de los programas de los alumnos.
9. **Refuerzo positivo:** Reglas claras y compartidas, derechos y responsabilidades bien definidos.
10. **Capacitación centrada en la práctica:** Con foco en los resultados y dificultades, que involucre al equipo como un todo y con cierto control de la propia escuela respecto de los contenidos y metodologías de la capacitación.
11. **Facilitación de las instancias centrales del sistema:** Asesoría técnica y apoyo para implementar decisiones e iniciativas tomadas por la escuela o con su participación y seguimiento para asumir responsabilidades por los resultados.
12. **Colaboración con la familia:** Claridad en la comunicación de objetivos, participación y soporte de los padres.

El profesor hace la diferencia

No es fácil evaluar la eficacia de los profesores. La manera más rigurosa es constatar el valor agregado que los alumnos de determinado profesor logran en la medición del aprendizaje, comparando el punto en que estaban al comienzo y al final de un período escolar, en general un año lectivo. Esa es la forma de evaluar haciendo justicia a la compleja tarea de enseñar; sin embargo, hasta fines de los años setenta era difícil obtener los antecedentes necesarios para ese tipo de evaluación.

Cerca de la segunda mitad de los años noventa algunos sistemas de enseñanza norteamericanos ya venían realizando aplicaciones anuales de pruebas estandarizadas de aprendizaje, por lo menos, desde una década atrás. Las series históricas de resultados de evaluación y la disponibilidad de computadores de alta capacidad de almacenamiento de datos permitieron finalmente hacer un seguimiento a los resultados de evaluaciones anuales de aprendizaje de centenares de miles de alumnos durante ocho, diez años seguidos y comparar individualmente dichos resultados con los profesores que tuvieron a los alumnos bajo su responsabilidad.

6 Alvariño et. al., op. cit.

Uno de los estudios pioneros se llevó a cabo con datos de cuatro estados: Tennessee, Texas, Massachusetts y Alabama[7]. Los antecedentes entregaron evidencias de que el buen profesor hace la diferencia. Mucha diferencia: en los cuatro estados, los alumnos de buenos profesores progresaron más que los alumnos de malos profesores. La capacidad del profesor fue la variable que, aislada, más pesó en el desempeño. Y cabe resaltar: pesó más que cualquier aspecto de la situación económica, familiar, cultural o étnica de los alumnos. Vale la pena citar el comentario del autor sobre por qué la importancia del profesor no había sido estudiada antes.

"El advenimiento de parámetros académicos, de pruebas anuales consistentes y de computadores poderosos, ha permitido hacer lo que nunca antes habíamos hecho: medir la efectividad de profesores individuales en la promoción del aprendizaje de los alumnos. Y ello, a su vez, ha dado luces en la importancia crítica de los profesores para superar el desfase académico. El fantasma de la banalidad que ha atemorizado el debate de las políticas educacionales durante décadas –la idea de que las escuelas y los profesores tienen una capacidad limitada para ayudar a los alumnos, particularmente a los alumnos desfavorecidos–, fue enterrado definitivamente. Alumnos negros y pobres pueden aprender de acuerdo con los estándares más exigentes, tan bien como cualesquiera otros alumnos, siempre que tengan profesores competentes" [8].

La constatación de que el profesor hace la diferencia ha exigido llegar al concepto de cómo sería un buen profesor. El camino escogido por estudios norteamericanos recientes fue empírico. Resumidamente, el proceso es el siguiente: el sistema de enseñanza establece los estándares de aprendizaje y aplica dichos estándares a los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas. La diferencia entre el desempeño de los alumnos al comienzo y al final del año escolar se considera una medida de la eficacia del profesor. Según el tipo de alumno que asume un profesor –bueno, mediano y débil–, se ajustan los estándares por lograr [9].

Con la comprobación empírica de que el profesor hace la diferencia y con el perfil del buen profesor en nuestro poder –a pesar de que reconocidamente no sea perfecto– se realizaron estudios para verificar dónde estaban los buenos profesores. La conclusión es tan melancólica como previsible. Los alumnos de barrios o escuelas ricas y predominantemente blancas eran los que contaban con los mejores profesores. Un estudio de esa naturaleza en Latinoamérica ciertamente constataría ese mismo modelo regresivo según el cual al que tiene más se le dará.

Muchos estudiosos reconocieron las limitaciones del método usado para construir el concepto del buen profesor. Sin dejar de lado la tradición empírica norteamericana, se han venido efectuando otros estudios en los cuales la eficacia del profesor está correlacionada a resultados de evaluaciones de competencias personales y profesionales. Los resultados, aún incipientes, están mostrando por lo menos dos características comunes a todos los profesores eficaces: gran habilidad verbal y numérica más un sólido dominio del contenido por enseñar.

Según la corriente europea, varios estudiosos están elaborando las implicaciones pedagógicas y didácticas de las teorías piagetianas y constructivistas. Con una fuerte referencia a la práctica, dichos estudios utilizan no sólo la experiencia pedagógica y didáctica de sus autores, sino que continuas observaciones de situaciones de formación y ejercicio de la profesión docente. De aquellos trabajos es posible establecer un conjunto bastante consistente de habilidades para ser un buen profesor [10].

Los perfiles de competencias trazados por dichos autores incluyen, entre otras: relacionar la teoría con la práctica o reflexionar sobre la práctica; recorrer con facilidad el puente entre el saber como objeto de conocimiento y el saber como objeto de enseñanza, o, dicho en otras palabras, articular conocimientos de contenido y conocimientos pedagógicos y didácticos; acoger y explotar las diferencias como recurso pedagógico.

Si consideramos que el ejercicio de competencias como aquellas no se hace sin el dominio del lenguaje verbal, las conclusiones de estudios de ambas tradiciones terminan en puntos comunes de la mayor relevancia.

La constatación de que el profesor hace la diferencia ha exigido llegar al concepto de cómo sería un buen profesor

7 Haycock, K. (1998).

8 Carey, K. (2004)

9 Para una descripción más detallada consulte Haycock, K., op. cit.

10 Perrenoud, P. (1999), presenta una relación bastante simple y completa de competencias por enseñar.

Los aspectos no cognitivos son importantes

Por lo menos dos estudios entregan conclusiones interesantes sobre los factores no cognitivos que influyen en la eficacia de la escuela y de los profesores. El primero de ellos es un estudio de caso de dieciséis escuelas con un alumnado muy pobre que presentaba excelentes resultados académicos.

Aunque haya confirmado casi todas las conclusiones de los demás, dicho estudio presentó evidencias diferentes en un aspecto: se observó que el liderazgo pedagógico fuerte dentro de la escuela es muy importante al comienzo del proceso de mejoramiento de la calidad. En escuelas con un trabajo pedagógico de buena calidad y maduro, es posible mantener el buen rendimiento académico con un líder facilitador, aunque no posea un perfil pedagógico. La explicación más convincente para ese antecedente es que los buenos líderes pedagógicos son los que construyen las competencias pedagógicas en su equipo docente. Lo que refuerza la importancia de la competencia del profesor para el aprendizaje, incluso con diferentes estilos de gestión [11].

El segundo trabajo no es un estudio, sino el informe de un grupo de trabajo nacional –*Study Group for the Affirmative Development of Academic Hability*– [12]. Se trata de un levantamiento bastante completo y actualizado de estudios e investigaciones sobre las condiciones escolares y didácticas que favorecen la constitución de las competencias cognitivas necesarias para el buen rendimiento académico. El informe adopta un enfoque cognitivista y constructivista y relata una impresionante cantidad de investigaciones cuyo trabajo empírico está orientado por dicha opción teórica.

Estos estudios le hacen justicia a la prosperidad de las ideas piagetianas en Norteamérica, en especial las hipótesis teóricas de Emilia Ferreiro, que guían la búsqueda de la pedagogía y de la didáctica consistentes con sus concepciones de aprendizaje y desarrollo. Para efectos de este artículo son importantes dos conclusiones del informe:

a) el enorme esfuerzo teórico e investigativo que viene siendo realizado por los cognitivistas y constructivistas norteamericanos para producir conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje en las escuelas de riesgo y/o con población de bajos ingresos y de minorías étnicas;
b) la gran cantidad de estudios que señalan los aspectos de relaciones afectivas como decisivos para crear un clima favorable al aprendizaje de los alumnos en situación de riesgo.

La existencia de un clima de confianza en las relaciones de los niños entre sí y con los adultos se considera tan indispensable como el dominio del contenido por enseñar y de los procesos de aprendizaje. Varios autores señalan las amenazas, los estereotipos y *bullying* como obstáculos para el aprendizaje que tienen mucho mayor peso que posibles limitaciones en el ambiente familiar.

Esta dimensión no cognitiva (re)visitada por recientes estudios no se identifica con la concepción "maternalista" que asocia la figura del profesor a la materna. Tampoco sufre la manía de psicologizar o medicalizar cualquier comportamiento que se desvíe de lo esperado del alumno promedio. Entendida con la sutileza que los temas afectivos requieren, esta nueva preocupación por los sentimientos se centra en el aprendizaje. Intenta identificar los obstáculos no cognitivos que la bloquean para que la enseñanza pueda lograr sus objetivos.

11 Kannapel, P. (2005).
12 *All Students Reaching The Top – Strategies for Closing Academic Achievement Gaps* (2004).

© UNESCO/O. Pasquiers

El concepto de resiliencia puede ser una buena clave para este nuevo mirar. Se ha venido realizando un creciente número de estudios respecto de cómo las personas superan traumas, violencia, situaciones de abuso o de riesgo. Los resultados alcanzados desafían el concepto de que dichas situaciones conllevan inevitablemente al desarrollo de psicopatologías o de ciclos que perpetúan la pobreza, el abuso, el fracaso escolar o la violencia [13].

Emerge de estas investigaciones la idea de resiliencia, es decir, *"de que las personas pueden 'sobrellevar' las experiencias de vida negativas y frecuentemente hacerse más fuertes en el proceso de superación"*, como afirma el autor. Dichos autores plantean que es posible hacer que ello ocurra en los alumnos y profesores. Y que estos últimos pueden aprender y enseñar estrategias de supervivencia y superación. Si ello se comprueba, no hay duda de que cualquier acción que tenga por objeto la reducción de la desigualdad educacional en la escuela tendría que considerar el desarrollo de la resiliencia.

Algunas conclusiones

Al término del levantamiento que se menciona se comprueba que el conocimiento respecto de la importancia que tiene la escuela, y en ella los profesores, en el aprendizaje de los alumnos y en su futuro educacional, no sólo ha avanzado en sus demostraciones empíricas. Fue elaborado más bien teóricamente por estudiosos europeos y norteamericanos que se dedicaron durante casi tres décadas a responder al pesimismo de la mitad del siglo pasado.

Si no se retomó el optimismo pedagógico ingenuo, predominante en el paso del siglo XIX al XX, con Claparède, Dewey, Montessori, entre otros, el pensamiento y la investigación educacionales tampoco sucumbieron a la desilusión reinante tras las constataciones precipitadas de que la escuela y el profesor en nada influyen ante el origen social de los alumnos. Hoy es posible recomendar medidas para que las escuelas sean más eficaces. Se sabe también que el profesor marca una enorme diferencia, principalmente para los alumnos de bajos ingresos y/o de minorías étnicas. Asimismo, disponemos de perfiles de las competencias que los profesores eficaces tienen o necesitan desarrollar. Es un avance considerable.

Se sabe también que el profesor marca una enorme diferencia, principalmente para los alumnos de bajos ingresos y/o de minorías étnicas

A pesar de que la mayoría de los estudios mencionados no haya sido realizada en países de Latinoamérica, es innegable que las conclusiones están en general bien sintonizadas con el pensamiento de la región, deudor de la tradición pedagógica piagetiana y del rigor empírico de la escuela norteamericana de investigación. En suma, hay suficiente conocimiento disponible para la toma de decisiones y para poner en marcha políticas relativas a los profesores en los países latinoamericanos.

HACIA DÓNDE tenemos que llegar

Si el conocimiento sobre la importancia de la escuela y del profesor es válido y si el desafío es eliminar o atenuar la desigualdad educacional, se trata de indagar qué es necesario para que los países latinoamericanos pongan en marcha políticas y formas de gestión institucional de los recursos docentes que canalicen los mejores profesores hacia las escuelas y alumnos en situación de riesgo.

Una decisión política y gestión técnica

Las decisiones relativas a la profesión de profesor casi siempre implican conflictos. Ello no es una fatalidad latinoamericana; ocurre en Estados Unidos y en varios otros países. Las decisiones por tomar en esta materia presentan una "fuerte carga política e ideológica, fuertes impactos financieros, poco consenso técnico y siempre provocan sensaciones de amenaza" [14].

[13] Henderson, N. y Milstein, M.M. (2002).
[14] Aguerrondo, I. (2004).

Lo más importantes es crear una cultura de evaluación del desempeño docente

La historia reciente de determinados países de la región muestra que difícilmente habrá una iniciativa, por más cuidadosa que sea, relativa a la formación, carrera, reclutamiento y contratación de profesores, que no provoque temor, inseguridad, desconfianza, malentendidos y resistencia de por lo menos un grupo o sector de la educación.

Esa es la magnitud del problema. Para enfrentarlo es necesario un motivo que valga la pena. Con certeza, la superación de las desigualdades educacionales es uno de ellos. ¿Este propósito será suficiente para movilizar a la clase política, formadores de opinión, tomadores de decisiones y a los propios profesores? Esta es una pregunta que sólo el análisis de las fuerzas presentes en cada país puede responder. Independientemente de la respuesta, lo que se puede afirmar es que sin la decisión política no va a funcionar ninguna otra condición.

Como estímulo es interesante conocer algunas iniciativas que están en marcha en Estados Unidos, como la *National Partnership for Teaching in At-Risk Schools*, cuyo presidente es el gobernador del estado de Virginia. Lanzada en febrero de 2005 [15], con el propósito y la misión de:

"... enfrentar y empezar a solucionar el problema de la inadecuación de los equipos docentes de escuelas en situación de riesgo, mediante la clara identificación de los problemas y prescripción de las soluciones correspondientes; mediante el examen cuidadoso y sistematización de la investigación existente; y mediante el desarrollo de soluciones de políticas, recursos y estrategias. La National Partnership servirá como el recurso por excelencia de la nación para el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza en las escuelas en situación de riesgo" [16].

En los últimos años han surgido también organizaciones no gubernamentales dedicadas al reclutamiento y capacitación de profesores específicamente para enseñar en escuelas y sectores de riesgo. Una de ellas afirma estar

"... construyendo el movimiento para eliminar la desigualdad educacional en este país. Desde 1990, más de 12.000 individuos excepcionalmente dotados se unieron a Teach of America y asumieron el compromiso de enseñar durante dos años en comunidades rurales y urbanas de bajos ingresos. A partir de esa experiencia muchos de ellos se transformaron en los líderes del esfuerzo para ampliar la oportunidad de educación de calidad para todos los niños" [17].

La decisión política no es suficiente. La literatura es unánime en afirmar igualmente que el apoyo técnico y la observación permanente de los profesores en su ambiente de trabajo son claves para mejorar la calidad de la enseñanza. Esta afirmación debiera tener mayor importancia aún en el caso de profesores que enseñan en comunidades de bajos ingresos o escuelas de riesgo.

Hacer seguimiento, apoyar y exigir son tareas de la gestión de los recursos docentes que, junto con la decisión política, pueden garantizar que los buenos profesores se destinen a las escuelas que más necesitan y marquen la diferencia que esperamos de ellos.

15 La iniciativa es producto de la asociación de tres instituciones: el ETS, Educational Testing Services, la agencia de evaluación educacional más importante de Estados Unidos (www.ets.org); la Education Commission of the States, un colegiado de políticos y líderes educacionales (www.ecs.org); y la Learning Point Associates, organización sin fines de lucro dedicada a la educación (www.learningpt.org).

16 *National Partnership for Teaching in At-Risk Schools* (2005).

17 www.teachforamerica.org

Estándares y sistemas nacionales de *medidas de aprendizaje*

A pesar de sus limitaciones, la objetividad de dichas medidas es la única base defendible para informar y negociar con profesores, directores, padres y grupos de interés de la sociedad. Y principalmente es la base de datos indispensable para llevar a cabo la evaluación del trabajo docente.

Metodologías para verificar el valor agregado que el efecto profesor produce en el aprendizaje del alumno, ajustes según las condiciones familiares y socioculturales de los alumnos y uso de largas series históricas de medidas son elementos esenciales para el entendimiento y el consenso en torno a la eficacia del profesor [18].

Muchos países latinoamericanos ya poseen sistemas nacionales de evaluación del aprendizaje. Algunos de ellos ya consolidados. En otros países de la región los sistemas de medición están en desarrollo. Es importante conocer las metodologías para la medición del valor agregado de la escuela y del profesor e incorporar ese objetivo a los sistemas nacionales de evaluación. También es importante mantener la continuidad de los procedimientos de medición de modo que los datos obtenidos sean comparables e involucren a muchos grupos escolares.

Sin embargo, lo más importantes es crear una cultura de evaluación del desempeño docente que legitime el uso de los resultados para establecer políticas de formación, reclutamiento, contratación con vistas a mejorar la calidad y promover la igualdad en la educación.

Revisión del sistema de *formación inicial*

En la mayoría de los países latinoamericanos, la formación de profesores se sitúa en la enseñanza de nivel superior. Es fundamental tener claridad respecto del papel del Estado en esta materia. Sin dicha claridad será difícil alinear la política de gestión de los recursos docentes con la política de superación de la desigualdad educacional. En gran parte de los contextos nacionales, los profesores se preparan en la enseñanza superior pública o privada y son absorbidos por el sistema de educación escolar básica, mantenido por el estado nacional, provincial o local. Le corresponde al Estado, por lo tanto, un rol regulador no impositivo.

Es necesario que existan directrices que orienten la organización curricular e institucional de los cursos de formación de nivel superior. Los contenidos y metodologías de dichos cursos tendrán que incorporar las necesidades específicas de formación para enseñar en sectores de pobreza y en escuelas de riesgo. En realidad, uno de los objetivos sería el de formar un profesor resiliente [19]. El perfil trazado en los estudios mencionados en este artículo puede ser un punto de partida para el establecimiento de directrices nacionales [20]. Éstas, a su vez, deben mantener la coherencia con los estándares de evaluación del aprendizaje de los alumnos de la enseñanza básica.

Le corresponde al Estado y a los responsables de las políticas educacionales la responsabilidad de intervenir en:

a) las grandes metas de la educación, como es el caso de la superación de las desigualdades educacionales;
b) la observancia de directrices nacionales para la formación de profesores, y
c) la organización de cursos en las instituciones de formación superior.

Dichas directrices pueden provenir de entidades colegiadas u otras instancias de acreditación y certificación en las cuales estén representados los diversos segmentos interesados. Tales instancias pueden funcionar para acreditar cursos y certificar competencias. Todo ello estrechamente vinculado a los estándares de aprendizaje para los alumnos de la enseñanza básica.

En varios países europeos y en Norteamérica ya operan modelos de ese tipo. En el continente latinoamericano ya existe también cierta modalidad, por lo menos, de acreditación de cursos. Ciertamente, en países federativos como es el caso de Brasil, Argentina y México, el proceso demanda espacios para establecer consensos y acuerdos sobre políticas. En general, la acreditación tiene un valor nacional, pero los cargos y funciones docentes son administrados por las instancias provinciales o locales.

18 Haycock, K. (1998); Carey, K. (2004).

19 Henderson, N. y Milstein, M.M. (2002).

20 Entre los diversos países que están intentando establecer estándares nacionales para la formación de profesores, la experiencia de Brasil puede consultarse en www.mec.gov.br/cne/, "*Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*". Parecer nº 9/2001.

Sería de gran interés para la toma de decisiones de políticas y de formas de gestión de los recursos docentes un análisis del funcionamiento de aquellos mecanismos en distintos contextos nacionales, especialmente en Latinoamérica.

Para terminar este punto vale la pena hacer un llamado de alerta sobre el riesgo de que la acreditación y la certificación de competencias docentes se transformen en rehenes de concepciones pedagógicas conflictivas o de intereses corporativos. La verdad es que debería ser exactamente lo opuesto. La certificación sería un instrumento para reclutar y capacitar a profesionales de alto nivel de otras áreas para enseñar en escuelas de riesgo, tal como la ya mencionada experiencia de *Teach for América*.

En Estados Unidos, donde la certificación nacional y por estados ya existe hace prácticamente dos décadas, se está replicando en ellas la disputa entre instituciones de educación (facultades de educación o cursos de pedagogía) e instituciones de formación de especialistas (institutos de las distintas ciencias, escuelas de letras y de lingüística) [21].

Esta disputa, antigua conocida de los estudiosos de la educación, produce, en el ámbito de la formación del profesor, una dicotomía –reproducida posteriormente en el ámbito laboral– entre el dominio del objeto de conocimiento (contenido) y el dominio del objeto de enseñaza (qué y cómo debe ser enseñado).

21 Ballou, D. y Podgursky M. (1999).

22 Henderson, N. y Milstein, M.M. insisten en que los buenos profesores también son resilientes.

23 Duthilleul, Y. (2004).

Educación continua para el éxito en situaciones de riesgo

Cada vez más entendida como un proceso continuo, que se da de preferencia en el "piso de la sala de clases", por medio de la observación, monitoreo, pautas, apoyo y asesoría técnica, la educación continua es el núcleo noble de la gestión de recursos docentes.

Ya se ha escrito suficiente literatura sobre la educación continua. En el ámbito de los estudios de eficacia de la escuela, como ya se ha señalado, la constatación más frecuente es la de que tanto más eficaz es la escuela mientras mayor es el control que tiene del programa de capacitación de su equipo. Si analizamos la educación continua desde la perspectiva de la superación de la desigualdad educacional, cabe recordar que mientras más adverso sea el trabajo del profesor, tanto más él va a necesitar apoyo y asesoría técnica.

Un programa serio de superación de las desigualdades tal vez debiera tener una gestión de profesores específica. En su agenda estaría la experiencia de establecer períodos para que equipos de excelentes profesores actúen en escuelas pobres con muchos problemas de aprendizaje. En la medida en que dichas escuelas se vayan fortaleciendo, los más antiguos capacitarían a sus sustitutos hasta el momento en que sean transferidos a nuevas escuelas problemáticas.

Latinoamérica usa poco la experiencia de sus mejores profesores. Aquellos que sobreviven con gran éxito en situaciones muy difíciles tendrían que ser modelos y "coachers" de sus colegas. Compartir experiencia es una de las mejores formas de educación en el trabajo que existen.

Trabajar con escuelas y alumnos de riesgo no es un trabajo fácil. El equipo escolar está sometido continuamente a presiones y estrés. La educación continua de aquellos profesores debiera prever no sólo los temas técnicos profesionales, sino también los temas personales. Grupos de discusión, socioterapias, reuniones de orientación y otras formas de fortalecimiento de la autoimagen debieran constar entre los recursos de los gestores de recursos docentes para la superación de las desigualdades en la educación. Tal vez una característica indispensable de un profesor de alumnos que están en situaciones de riesgo sea encontrar salidas a situaciones adversas. Es decir, resiliencia. Y ello puede ser aprendido en un programa serio de educación continua [22].

Reclutamiento, contratación e incentivos

Superar la desigualdad educacional tiene que ser un imperativo nacional para algunos países latinoamericanos, entre los cuales se sitúa por ejemplo Brasil. Este imperativo debería dirigir las políticas de reclutamiento, contratación e incentivos. El tema es tan sensible a la correlación de fuerzas políticas, que difícilmente las experiencias de otros países pueden ser más útiles que indicaciones generales o inspiraciones remotas.

Considerando esta precaución, vale la pena citar el informe del IIEP de UNESCO/París, sobre la contratación de profesores en tres países: Camboya, India y Nicaragua [23]. El estudio llegó a algunas conclusiones que son sugerentes:

- cuando hay rendición de cuentas y la comunidad local está involucrada en la contratación de profesores, la satisfacción de todos es mayor, se observa la disminución de las faltas de los profesores y de los alumnos, se reduce el ausentismo y mejora el rendimiento académico;
- la existencia de incentivos adecuados para el trabajo docente exitoso crea un clima favorable al desarrollo profesional y ello no depende de que el profesor sea efectivo o contratado [24];
- uno de los incentivos más importantes son las oportunidades de crecer en la carrera profesional y debe ofrecerse también a los profesores contratados.

Conclusiones como éstas refuerzan algunas ideas que ya están siendo puestas en práctica en el ámbito de la reforma educacional de algunos países, entre las cuales:

- el tiempo de servicio es el peor incentivo que se puede usar en cualquier carrera y en la docencia ha sido desastroso;
- cualquier política que pretenda asignar recursos financieros y humanos a las escuelas de riesgo, además de un proceso transparente de evaluación del profesor, debe tener poder para contratar y administrar incentivos, incluso salariales, que faciliten una rendición de cuentas confiable;
- el desarrollo profesional depende menos de la estabilidad en el cargo y mucho más de la oportunidad de aprender, enfrentar nuevos desafíos, desplazarse hacia contextos más estimulantes;
- ya tuvimos tiempo para dimensionar la resistencia, especialmente de los sindicatos de profesores; ha llegado el momento de enfrentarla y, si es necesario, pagar el precio político para lograr colocar a buenos profesores en las salas de clases de alumnos más pobres, un costo que vale la pena pagar.
- es posible, como se ha observado en otros países, que frente a una decisión política serena pero firme, los sindicatos encuentren en la cruzada por la igualdad educacional una oportunidad para cambiar su imagen y hacer sus estrategias más contemporáneas [25].

Una decisión política responsable y una gestión técnica competente pueden hacer de la escuela básica latinoamericana una escuela donde todos aprendan.

Literalmente todos. **Nadie de menos** [26].

24 Duthilleul, Y. (2004).

25 Duthilleul op cit. También Carey, K., op. cit.

26 Esta expresión hace referencia a la película del mismo nombre, dirigida por Zang Yimou, China, 1998. Inspirado en hechos reales, el film ocurre en una paupérrima escuela rural china, donde una joven de 13 años recibe la incumbencia de reemplazar a un profesor que va a salir con licencia. Ella no dispone ni siquiera de un libro y tiene como obligación evitar el ausentismo estudiantil, un problema crítico en su país.

Colocar a buenos profesores en las salas de clases de alumnos más pobres, un costo que vale la pena pagar

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés (2004). "Los desafíos de la política educacional relativos a las reformas de la formación docente". En *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. São Paulo, Fundación Víctor Civita.

ALVARIÑO, Celia; ARZOLA, S.; BRUNNER, J.J.; RECART, M.O.; VIZCARRA, R. (2000). "Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura". Revista *Paideia*, 29, pp. 15-43.

BALLOU, Dale y PODGURSKY, Michael (1999). "Teacher training and licensure: A Layman's Guide. En *Better teachers, better schools*, pp. 31-82. Washington DC, The Thomas B. Fordham Foundation.

CAREY, Kevin (2004). "The real value of teachers. If good teachers matter, why don't we act like it? *Thinking*, K-16. Vo.l 8, Issue 1.

DUTHILLIEUL, Yael (2004). *International perspectives on contract teachers and their impact on meeting Education for All. The cases of Cambodia, India and Nicaragua*. Synthesis Report. París, International Institute for Educational Planning.

ETS (Educational Testing Service); ECS (Education Commission of the States); Learning Point Associates (2005). *Qualified teachers for at-risk schools: a national imperative*. Washington DC, National Partnership for Teaching in At-Risk Schools.

FUNDACIÓN VÍCTOR CIVITA (2004). *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. São Paulo, Fundación Víctor Civita.

HAYCOCK, Kati (1998). "Good teaching matters. How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking*, K-16. Vol. 3, Issue 2.

HENDERSON, Nan y MILSTEIN, Mike M. (2003). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, Inc.

KANNAPEL, Patricia J. y CLEMENTS, Stephen K. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools*. Lexington, Kentucky, Prichard Committee for Academic Excellence.

MELLO, Guiomar N. (1994). *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Brasilia, IPEA.

NATIONAL STUDY GROUP FOR THE AFFIRMATIVE DEVELOPMENT OF ACADEMIC ABILITY (2004). *All students reaching the top. Strategies for closing academic achievement gaps*. Learning Point Associates.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Dix Nouvelles compétences pour enseigner*. París, ESF éditeur.

PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago, PREAL.

VAILLANT, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, PREAL.

© UNESCO/Mario Borg

Reformas educativas

y rol de docentes

Denise Vaillant[1]
Uruguaya. Coordinadora programa GTD-PREAL/ORT
Universidad Ort, Uruguay.

El propósito de este artículo no es otro que ubicar en toda su gravitación y complejidad el rol de los docentes en los procesos de reforma educativa en América Latina. Se dirá, y con razón, que los docentes son importantes en cualquier época, país o región, pero no deja de ser cierto que en América Latina, a la vista de algunos resultados no muy buenos, es hoy imprescindible incluir el tema como una de las prioridades en la agenda de los gobiernos. Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica.

[1] Denise Vaillant es doctora en Educación de la Universidad de Québec, Montreal (Canadá), y tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra (Suiza). Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosos artículos y libros referidos a la temática de formación docente, reforma e innovación educativas. Actualmente es catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT de Uruguay y coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente en América Latina del Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL-IAD-ORT).
E-mail: defe@adinet.com.uy
Las opiniones vertidas en este trabajo son responsabilidad de la autora y no comprometen a las instituciones en las que se desempeña.

LAS REFORMAS y sus resultados[2]

En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar

En la historia de la educación, todo balance siempre parece o tardío o prematuro. Es complejo, a veces, establecer la influencia o pertinencia de un acontecimiento o de un fenómeno, porque no siempre se sabe cuál es la cadena de consecuencias que ha engendrado. Aun así, no parece muy osado que nos atrevamos a fijar ciertas conclusiones que emergen del análisis del proceso reformista de la educación en América Latina.

Casi todos los países latinoamericanos impulsaron, durante los años ochenta y noventa, una serie de transformaciones que llevaron a un escenario educativo actual bastante más favorable que el de las décadas pasadas. Lo primero que cabe concluir, desde el punto de vista institucional, es que hoy existe una mayor descentralización administrativa y que han surgido nuevos pactos por la educación. En el plano estrictamente pedagógico se han puesto en marcha importantes reformas curriculares, hay programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a nivel básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y se cree más adecuado focalizar los programas hacia los grupos vulnerables a efectos de lograr objetivos de equidad. También, y me parece que es digno de ser subrayado, se comienzan aceptar como principios importantes la evaluación de resultados del aprendizaje y la responsabilidad de las escuelas por asegurarlos.

2 Este artículo se basa primordialmente en: Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional.* Barcelona, Octaedro.

Tabla 1. Ejes de las reformas educativas en América Latina

Áreas	Estrategias
Calidad y equidad	Focalización en escuelas situadas en contexto de pobreza de nivel básico. Extensión de jornada escolar. Discriminación positiva hacia grupos vulnerables.
Propuestas curriculares	Renovación de contenidos. Trabajo en proyectos. Distribución de textos.
Perfeccionamiento docente	Incentivos para mejora de la calidad. Programas de desarrollo profesional.
Gestión	Descentralización administrativa y pedagógica. Autonomía escolar y participación local. Participación de padres y comunidad.
Evaluación de aprendizajes	Mejora de los sistemas de evaluación. Realización de pruebas nacionales. Participación en mediciones internacionales.

Fuente: D. Vaillant, 2004.

Sin embargo, a pesar de los avances, los esfuerzos realizados no fueron suficientes para garantizar un desarrollo educativo sostenido para los países de la región.

LOS AVANCES no son suficientes

Los resultados pocos satisfactorios llevan a cuestionar la dirección de los cambios u opciones de política adoptados. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo. Entre los mayores problemas se encuentran, sin duda, los fenómenos de la repetición y el abandono escolar [3]. Son conocidos los efectos negativos de la repetición, que en muchos casos se acumula, provocando fenómenos de sobreedad y abandono temprano. Además, implica considerables costos para los sistemas educativos [4].

A nivel institucional existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo XX registró apenas un 3% de crecimiento del producto, sólo un punto más que durante la "década perdida" de los años ochenta. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza [5], al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la mudialización.

3 De acuerdo al informe UNESCO (2004). *EFA Rapport Global de Suivi 2005: Qualité de l'Éducation*. París, UNESCO. En varios países latinoamericanos, más del 20% de los estudiantes que ingresan a primaria no llegan al quinto año; la repetición en primaria supera el 8% en la mayoría de los países, llegando, en el caso extremo, al 25% en Brasil.

4 Según Torres, R.M. (1999). "Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?". En Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Madrid, Fundación Santillana. Cada año repiten 32,2 millones de alumnos, entre la enseñanza primaria y la secundaria, lo que representa una pérdida anual de 5.200 millones de dólares.

5 Ver CEPAL (1999). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.

LOS CAMBIOS desmienten sus promesas

Los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana coinciden en señalar que, en materia de calidad y equidad, la realidad de la educación desmiente sus promesas. En ellos se menciona: la distancia que separa a las escuelas públicas de las privadas y sus respectivos resultados del aprendizaje; las altas tasas de repetición, deserción temprana y bajos puntajes de los grupos más pobres; el excesivo centralismo y escasa autonomía a nivel de las escuelas; el deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión; la frecuente desvinculación entre lo que se enseña en las escuelas y las exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad; el financiamiento insuficiente[6].

En los años 2000, la expansión de la pobreza en algunos países de América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y ha obligado a la institución escolar –y a los docentes concretamente– a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos. Se comienza a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional. Ser maestro en este nuevo contexto de socialización –particularmente en las grandes metrópolis– puede alentar el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales, o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a una simple función de sustitución de la familia [7].

Países como Argentina y Uruguay, que hasta hace no mucho tiempo se pensaban a sí mismos como sociedades modernas, igualitarias, integradas y educadas, han pasado por serias crisis en los últimos años. ¿Cuál es el papel de la escuela en esta crisis? [8].

LOS ESCENARIOS de reforma

Muchas son las voces calificadas que se hicieron oír para advertir sobre la insuficiencia de las reformas. Una de ellas es la de M. Gajardo [9]. Esta autora ha mirado con sentido crítico el cuadro de las reformas educativas en el continente y redujo sus dificultades a cuatro nítidas hipótesis.

La primera, y más pesimista, consiste en suponer que las políticas en curso no son las más adecuadas para lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas. Mediante la segunda sostiene que, siendo las políticas correctas, las reformas en curso aún no rinden sus frutos, sea porque han sido incompletas o porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos. La tercera hipótesis se relaciona con una necesaria consolidación y profundización de los cambios que prueban tener éxito y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario, a fin de avanzar en el diseño de una nueva generación de reformas. Por último, la cuarta hipótesis, que vincula los problemas educativos con variables sociales y económicas, lleva a afirmar que las reformas en curso no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados y que se requiere, además, de la puesta en marcha de otros procesos para acelerar la velocidad y los resultados de los cambios.

6 Se trata de afirmaciones de carácter general que no reflejan evidentemente las diferencias existentes entre países, sistemas educativos y escuelas.

7 Ver, entre otros, el libro *Oficio de Professor na América Latina e Caribe*, Fundaçao Victor Civita-UNESCO, San Pablo, 2004.

8 Ver Dussel, I. y Finocchio S. (comp.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

9 Ver Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década.* PREAL, documento nº 15, Santiago de Chile.

Si las reformas llevadas adelante durante la década de los años ochenta y noventa en la mayoría de los países latinoamericanos sólo registraron éxitos parciales, esto fue porque no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes

© UNESCO/Michel Roget

Cualquiera de estas cuatro respuestas, con mayor o menor intensidad, definen un escenario que dista bastante de la concepción global, sistémica, que se supone ha de haber estado en las premisas y en los impulsos del proceso reformista. La distancia de la voluntad a los hechos, de la idea a los acontecimientos, ha sido más grande de lo que en su momento se creyó. Encontrar la conexión entre esos dos puntos, entre teoría y acción, sigue siendo la zona polémica, débil de este problema. Las reformas educativas cumplieron sólo parcialmente con las expectativas y demandas de las sociedades en las que fueron aplicadas. La gran pregunta es si ese cuadro trunco está terminado y no hay posibilidades de trabajar bajo su marco, o si se trata de un punto lento de un proceso que quizás se pueda acelerar y mejorar cualitativamente.

Si las reformas llevadas adelante durante la década de los años ochenta y noventa en la mayoría de los países latinoamericanos sólo registraron éxitos parciales, esto fue porque no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños en los próximos años, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral [10].

POLÍTICAS referidas a los docentes

Las políticas relativas a los docentes en América Latina abordan un tema complejo que abarca toda la vida del ejercicio profesional de los docentes, incluyendo las condiciones laborales, la formación inicial y en servicio y la gestión institucional.

Las condiciones laborales refieren a una carrera docente conformada piramidalmente por una serie de cargos que suponen diferentes funciones, existiendo una sola vía de incrementar el salario, que es ascender en la escala jerárquica del sistema educativo. Para un docente de aula, sólo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor. Es decir, únicamente se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos profesores. En la mayoría de los países, el rubro fundamental que determina el incremento del salario es la antigüedad.

10 Ver E. Tenti Fanfani (1995).

La formación inicial y en servicio ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos desfavorecidos. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos –si no la mayoría– de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar pedagogía.

La gestión institucional se basa en sistemas de evaluación docente que no funcionan sobre bases objetivas, ya que hay escasos indicadores reales y no existe cultura de evaluación. Como si esto fuera poco, el apoyo profesional que recibe el docente para su trabajo es generalmente muy débil. El sistema de acompañamiento está basado, a menudo, en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias y las distintas pruebas que deben afrontar los maestros y profesores en su tarea en el ejercicio profesional.

La situación de los docentes aparece como uno de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades, por sus implicancias políticas, ideológicas y financieras. A esto se agrega que frecuentemente las propuestas técnicas tradicionales han sido débiles y con escasos resultados.

Una rápida revisión de la bibliografía nos devuelve una perspectiva extremadamente simplista de cómo se abordan los temas relacionados con las políticas educativas referidas a los docentes. Esto quiere decir que, a pesar de que las experiencias son muchas, las variaciones son pocas. El centro del problema es cómo pasar de la repetición (“el más de lo mismo”) a la puesta en marcha de políticas sistemáticas que promuevan la mejora de la situación del docente.

Únicamente se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos profesores

LOS DOCENTES y las escuelas del mañana

Para responder a las nuevas exigencias que hoy tienen nuestros sistemas educativos seguimos confiando en maestros y profesores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una paradoja.

Las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículo caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, Internet. Los docentes no pueden permanecer al margen de estos nuevos modos de construcción de la realidad cotidiana. Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del "rol docente" –sobre el cual suele insistirse–, sino de un cambio profundo del propio modelo escolar.

Todo indica que para transformar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario, en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes.

Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del "rol docente" –sobre el cual suele insistirse–, sino de un cambio profundo del propio modelo escolar

INICIATIVAS para mejorar la docencia

En los años ochenta y noventa, la mayoría de los programas de mejoramiento de la calidad y equidad en América Latina de los niveles de enseñanza básica y media incluyeron: establecimiento de incentivos y programas de desarrollo profesional. El cuadro que sigue ordena algunas de las propuestas que han sido ensayadas en la región [11].

Tabla 2. Iniciativas para mejorar la docencia

	País	Estrategia	Objetivos
Incentivos para mejora de la calidad	Colombia	Programa Nacional de Incentivos y Premio Galardón de Bogotá	Programa que se propone premiar a los mejores maestros por su desempeño, asignándoles un bono aproximadamente 1,5 veces el sueldo mensual promedio, y al mejor plantel de cada una de las 2.000 localidades.
	Chile	Ley de Estatuto de los Profesionales Premios de Excelencia	Estabilidad y profesionalización docente. Premios no monetarios para estimular la excelencia docente.
	Brasil	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magisterio	Perfeccionamiento profesional en servicio, ampliación de la carga horaria para actividades de planificación, piso salarial profesional, incentivos a la productividad.
Programas de Desarrollo Profesional	Argentina	Red Federal de Formación Continua	Sistema articulado de instituciones para brindar formación docente.
	Uruguay	Programa para Maestros de Escuelas de Tiempo Completo	Formación para atender fracaso escolar y niños en situación de riesgo social.

Fuente: Vaillant y Rossel, 2004.

11 Ver, Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL, documentos n° 31. Santiago de Chile, PREAL. http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf

Entre las innovaciones más destacadas para la dignificación de la función docente y el perfeccionamiento de los maestros se pueden citar, entre otras, las iniciativas llevadas adelante en Chile, donde desde 1990 se han establecido una serie de instrumentos para ofrecer estabilidad y profesionalizar al docente, como la Ley del Estatuto de los Profesionales; los Premios a la Excelencia Docente, que constituyen incentivos no monetarios, y la creación de un fondo especial para perfeccionar profesores dentro y fuera del país.

Por su parte, Brasil promueve desde 1998 el Fondo de Desarrollo de la Educación Básica y Valorización del Magisterio (FUNDEF). Este fondo generó estrategias para promover condiciones mínimas de remuneración para los profesionales de la educación. Con el 60% del fondo destinado a la remuneración de profesores y profesionales de la educación, los resultados de la iniciativa son alentadores. A su vez, la ley que dio lugar al FUNDEF estableció un plazo de cinco años para que los profesores obtuvieran la habilitación necesaria para el ejercicio de la docencia. Para llevar eso a cabo destinó recursos para la capacitación de los profesores "empíricos", es decir, aquellos que no habían estudiado carreras que los formaran para su trabajo docente.

Argentina aparece como un caso interesante con la implementación de la Red Federal de Formación Docente Continua, que ofreció, a mediados de los noventa, instrumentos para la profesionalización a través de la capacitación de docentes en actividad. En cuanto al Uruguay, existe desde 1997 el Programa de Capacitación de maestros de escuelas de contextos socioculturales críticos y de escuelas de tiempo completo, destinados a enfrentar y solucionar el problema del fracaso al inicio de la escolaridad.

Los programas mencionados han tenido cierto impacto en el mejoramiento de las condiciones de los docentes y en su desarrollo profesional, aunque es escasa la evidencia empírica con que se cuenta para evaluar el impacto en las aulas de los cambios impulsados.

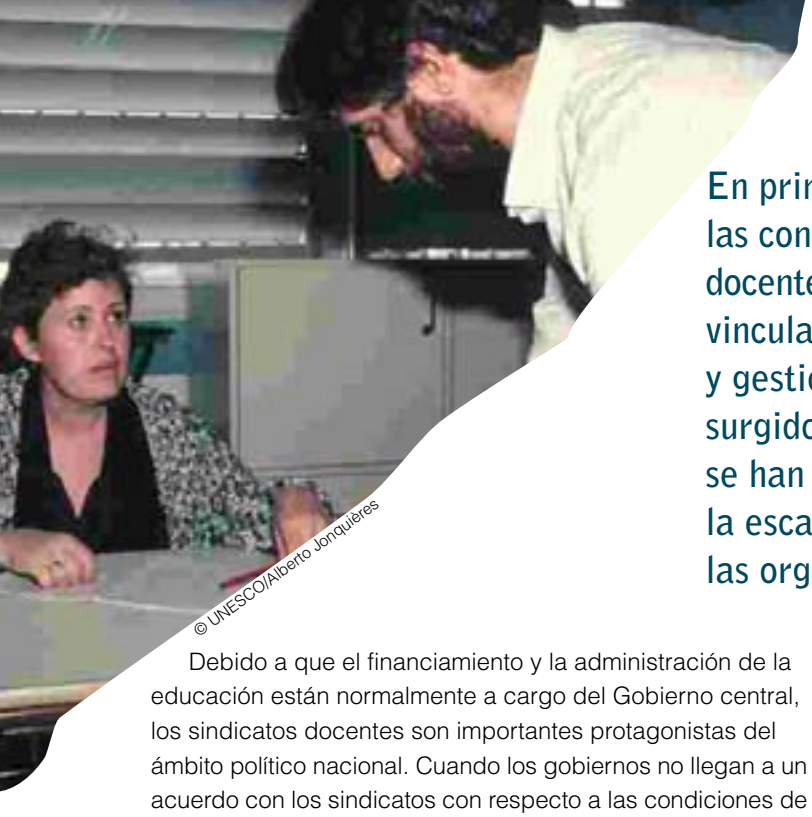
TRANSFORMACIÓN y sindicatos

Las reformas educativas de las décadas de los ochenta y noventa en América Latina impulsaron una serie de cambios que afectaron directamente a los docentes y a las organizaciones sindicales que los representan. Éstas se opusieron frecuentemente a las transformaciones propuestas y constituyeron un serio obstáculo a la implementación de las reformas.

La influencia de los sindicatos docentes no puede ser desconocida. Estas asociaciones gremiales refieren por lo general el grupo más grande de empleados públicos en los países latinoamericanos. Cuando se habla de maestros y profesores, se hace referencia a millones de personas, y en cada país –aun en naciones pequeñas, como el Uruguay– el cuerpo de docentes representa un porcentaje muy elevado de su población activa y tiene una participación muy alta del empleo público. Este rasgo lo diferencia fuertemente de otros sectores del sector público.

Además, el oficio docente continúa expandiéndose al ritmo del desarrollo cuantitativo de la escolarización de la sociedad. Al inaugurar el siglo XXI, América Latina contaba con más de siete millones de educadores trabajando en alguno de los niveles que conforman la educación formal. A éstos habría que agregarle todos aquellos que enseñan idiomas, artes, oficios, técnicas, que se ofrecen en una variada red de instituciones cuyas dimensiones no son exactamente conocidas. Aunque algunas estimaciones muy preliminares estarían indicando que los docentes que se desempeñan en el sector educativo no formal podrían duplicar a aquellos que lo hacen en el sistema formal. Esto estaría advirtiendo sobre la urgente necesidad de diseñar políticas para actuar sobre ese colectivo hoy excluido de las iniciativas para mejorar la docencia.

Impactan las cifras cuando nos referimos a la educación básica. América Latina cuenta con más de tres millones de maestros de primaria, de los cuales más de la tercera parte están en Brasil y México. Este grupo representa más de 5% de todos los profesores del mundo que enseñan en los diferentes niveles y el 14% de los maestros que enseñan en educación básica en los cinco continentes.


© UNESCO/Alberto Jonquières

En primer lugar, han existido reivindicaciones sobre las condiciones de trabajo, los salarios y la profesión docente. En segundo lugar, se han registrado reclamos vinculados a las transformaciones en la organización y gestión del sistema educativo. Finalmente, han surgido protestas relacionadas con la forma en que se han diseñado e implementado las reformas y con la escasez de espacios de diálogo y negociación con las organizaciones de docentes

Debido a que el financiamiento y la administración de la educación están normalmente a cargo del Gobierno central, los sindicatos docentes son importantes protagonistas del ámbito político nacional. Cuando los gobiernos no llegan a un acuerdo con los sindicatos con respecto a las condiciones de empleo de los maestros, la acción colectiva puede perturbar la educación y a veces culminar en una parálisis política, como ha ocurrido en numerosos países de la región.

La historia de las resistencias y conflictos que sindicatos docentes y gobiernos han vivido en América Latina en los procesos de reforma de los años ochenta y noventa ha estado fuertemente centrada en tres áreas. En primer lugar, han existido reivindicaciones sobre las condiciones de trabajo, los salarios y la profesión docente. En segundo lugar, se han registrado reclamos vinculados a las transformaciones en la organización y gestión del sistema educativo. Finalmente, han surgido protestas relacionadas con la forma en que se han diseñado e implementado las reformas y con la escasez de espacios de diálogo y negociación con las organizaciones de docentes.

Los sindicatos docentes han ejercido, en algunos casos, una fuerte resistencia a los cambios propuestos y han sido en muchas circunstancias opositores de los procesos de reforma. Por lo general, esa oposición responde a que los procesos de transformación implican, en algún momento, un cambio en las reglas de juego históricas del sistema educativo, por ejemplo la inamovilidad de los cargos, la antigüedad como criterio central de premio salarial o la exigencia de capacitación.

Pero más allá de estas constataciones, la región no ha tenido, en general, un desarrollo conjunto y sistemático de espacios de diálogo que permita establecer puntos de encuentro y generar acuerdos con una visión a largo plazo.

EL REGRESO a la centralidad del docente

Después de dos décadas de reformas educativas con resultados relativos, debemos aceptar algo que puede sonar muy obvio: que para cambiar la educación es necesario hacerlo con los docentes. A ellos se les reconoce un papel clave en las reformas educativas por razones que aparentemente son contradictorias y que Fullan [12] resume en su muy citada frase "la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación".

Los docentes son vistos como problema, entre otras causas, porque constituyen el grupo más numeroso de empleados del Estado. Consumen un porcentaje altísimo del presupuesto educativo [13], dejando escaso margen para invertir en mejoramiento e innovación. Desde este punto de vista, los docentes constituyen una dificultad para los tomadores de decisiones y los planificadores que se enfrentan a un círculo vicioso difícil de quebrar: bajos salarios que no pueden mejorarse pero que a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión.

Las cosas empeoran aún más pues, a menudo, nos enfrentamos con una especie de profecía autocumplida: los que tienen a su cargo los cambios no confían en los docentes debido a los malos resultados en las evaluaciones de los alumnos. Los maestros y profesores, por su parte, como resultado de estas percepciones, se sienten cada vez menos satisfechos con su trabajo y, en algunos casos, resienten los cambios que se les pide hacer.

Pero los docentes son vistos por muchos no como un problema, sino como la solución. Esto ocurre solamente cuando se los considera como actores que juegan un papel central para responder a las cuestiones que dejó pendiente el siglo XX y a los desafíos del siglo actual.

12 Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of Educational Reform.* London, the Falmer Press.

13 Entre un 80 y un 95%.

LA AGENDA del siglo XX y la del XXI

En América Latina heredamos del pasado siglo deudas que reclaman adecuada satisfacción: universalización de la cobertura preescolar, básica y media; mejora de la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres; modernización de la educación técnica de nivel medio y superior.

Por otro lado, debemos aceptar que la educación latinoamericana tiene que dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural. Ambas agendas –la pendiente del siglo XX y la del siglo XXI– son tremendamente exigentes, requieren un formidable esfuerzo y, obviamente, docentes que ayuden a desarrollar en niños, jóvenes y adultos las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura.

Hoy, además, las responsabilidades del sistema educativo y de los docentes se han multiplicado como resultado de los cambios en el mundo del trabajo. Hay ciertas ocupaciones que demandan un nivel de escolarización cada vez mayor, con lo cual aumenta la distancia entre los que tienen baja y alta educación. Un número creciente de actividades requieren que las personas sepan leer y entender información técnica, y lo mismo ocurre con la exigencia de estar alfabetizado en informática. También, niños y jóvenes necesitan ahora formarse para unas trayectorias laborales futuras inestables, con probable rotación no sólo entre puestos, sino, incluso, de tipo de ocupación y de sector de la economía.

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad de enseñanza llegue a todos los alumnos, es decir, que haya una mayor equidad educativa. Pero estos objetivos y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones.

Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y los alumnos escolarizados; pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores, se mantienen prácticamente inalterables [14].

Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos han cambiado

EL COMPROMISO de la sociedad

La expansión de la escolarización de los alumnos, la mejora de la calidad de la enseñanza o la reducción del fracaso escolar no es una tarea exclusiva del sistema educativo, de las escuelas y de los docentes. Es principalmente una responsabilidad de los poderes públicos, de las familias y de la sociedad en su conjunto.

En América Latina, la educación ha sido históricamente considerada como un compromiso de toda la sociedad, pero en la práctica, sin embargo, el diseño y la implementación de políticas educativas o la reforma de los sistemas de educación han recaído mayoritariamente sobre los gobiernos, y sólo en menor medida sobre otros actores en la sociedad.

De una sociedad comprometida con la educación depende que se incrementen de forma sostenida los presupuestos educativos para que se puedan alcanzar los objetivos previstos. Sabemos que América Latina invierte por alumno mucho menos que los países industrializados. La limitación de recursos no es nueva, se ha agudizado incluso en la última década a partir de la crisis fiscal de los noventa. Hoy, este problema tiene serias consecuencias en la masificación de la cobertura escolar, de los salarios y de los propios procesos de reforma.

[14] Braslavsky, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. Nueva York, American Association of Colleges for Teacher Education.

No podemos plantearnos cambios en la situación de docentes mirando para otro lado, haciendo como si la crisis no existiera. Las dificultades están y se hacen sentir. Y es quizás por eso que debemos partir obligatoriamente de lo que tenemos. Requerimos mucha más inversión en educación de la que hoy existe para lograr la docencia que queremos. Pero también necesitamos cambiar los mecanismos de asignación, utilización y distribución de recursos.

No alcanzan las buenas intenciones, ni las declaraciones, ni tampoco las palabras. Llevamos años diciendo que la docencia en América Latina debe cambiar y que, a pesar de las importantes reformas en curso, las distintas intervenciones que involucran la situación de los docentes, no siempre han sido satisfactorias. Quizás esto sea así porque el tema no se asume como una política pública de largo aliento y porque se trata de una cuestión cargada, política e ideológicamente, con implicaciones financieras que, en casi cualquiera de los escenarios posibles, son inmensas.

© UNESCO/Dominique Roger

LA SECUENCIA exitosa

El cambio en el rol y papel de los docentes ha sido postulado por buena parte de las reformas educativas de la región; sin embargo, la experiencia parece indicar que, en lugar de seguir insistiendo en su necesidad, sería importante comenzar a reconocer la significativa dificultad que existe para implementar en forma eficaz las transformaciones propuestas [15]. ¿Cuáles son las condiciones para implementar un cambio que lleve a mejorar las enseñanzas impartidas por maestros y profesores? ¿Qué características tiene este proceso? ¿Qué mecanismos de la estructura institucional alientan o recortan estos intentos?.

Si vamos a hacer un cambio hemos de preguntarnos cómo hacer para que el mismo tenga éxito. Varios procesos son, a nuestro entender, fundamentales: una buena propuesta de innovación o idea; un adecuado respaldo a las transformaciones que se hacen, con adhesión al proyecto y recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos.

El perfil de los recientes procesos innovadores en materia de docentes en las sociedades latinoamericanas sugiere que deba considerarse como un imperativo la previsión de viabilidades para garantizar el éxito de las transformaciones; no alcanza con una buena planificación del cambio, es preciso, además, que los pasos a dar respondan a requisitos de factibilidad de los hagan viables en consonancia con las variables político-culturales, organizativo-administrativas y de orden material [16].

La dimensión político-cultural implica la necesidad de proponer un proceso de cambio que pueda insertarse dentro del marco de las representaciones de los diferentes grupos beneficiarios. Para incrementar la gobernabilidad de la situación o de facilitar la viabilidad de la decisión, es fundamental entender cuál es la lógica que genera la oposición de los diferentes sectores. El análisis profundo de las representaciones sociales sobre la escuela, su papel en la sociedad, lo que se espera de ella, es un elemento fundamental para contener la propuesta innovadora, ya que será a partir de la comprensión de estas representaciones y de sus divergencias en los diferentes grupos sociales que se podrá encontrar una propuesta válida y se podrán organizar estrategias de viabilización de esa propuesta.

15 Ver Tedesco, J.C. (1993). *Tendencias actuales de las reformas educativas*. París, UNESCO-Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

16 Ver Aguerrondo, I. (1992). *La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*. Perspectivas, vol. XXII, nº 3, pp. 381-394.

La viabilidad material debe verse en tres planos: recursos humanos, tiempo, recursos materiales

En su dimensión política, la viabilidad reclama la capacidad de negociación, alianza, cooperación, de los impulsores de la transformación con los grupos de poder que pudieran oponerse a ella. Estos grupos serán diferentes según el contenido de la transformación y la coyuntura histórica específica, y pueden existir en las diversas instancias de la sociedad, dentro y fuera del sistema educativo. La construcción de la viabilidad política supone, por ello, negociar con sectores tan diferentes como agrupaciones sindicales docentes, estamentos de la burocracia educativa y centros de poder ideológico.

La viabilidad organizativo-administrativa requiere del manejo de dos dimensiones: la organizativa, es decir cómo se estructuran, vinculan y manejan los diferentes tipos de decisiones y recursos para conducir adecuadamente el proyecto de reforma; y la administrativa, esto es cómo se inserta el proyecto en la burocracia existente. La manera en que se resuelva esta articulación es vital, y uno de los puntos más polémicos a resolver. Cuando las decisiones no se articulan con la burocracia existente se corre el riesgo de aislamiento y de que no exista una relación fluida con el resto del sistema educativo. Contrariamente, cuando el apoyo de la burocracia es excesivo e incondicional se puede provocar efectos negativos en la expansión del proceso de reforma.

La viabilidad material debe verse en tres planos: recursos humanos, tiempo, recursos materiales; cada uno de ellos reviste una importancia central. Si nos referimos a los recursos humanos, en todo proceso de reforma están involucradas diferentes categorías de actores que hacen el cambio posible. En lo que tiene que ver con el tiempo, tanto los docentes como la opinión pública en general exigen resultados rápidos, sin tener en cuenta que cualquier innovación (incluso a pequeña escala) requiere de por lo menos tres años para su institucionalización. Los recursos materiales son condicionantes extremos en tiempos de escasez, que América Latina los tiene en abundancia.

La probabilidad de éxito de los procesos de reforma y de un cambio en el rol y papel de los docentes para mejora de los aprendizajes se relaciona no solamente con las características de las etapas de movilización, implementación e institucionalización; también, con las viabilidades político-culturales, administrativas, organizativas y materiales, y con los docentes en tanto actores claves de implementación. La selección de la estrategia adecuada de cambios en una reforma también es un factor que puede determinar su éxito.

EL CARÁCTER INTEGRAL de las políticas

El rol de los docentes necesita transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos. Para hacerlo son necesarias estrategias sistémicas de acción y no políticas parciales.

Avanzar hacia el mejoramiento de la profesión docente sólo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que compromete a la institución escolar, así como al modelo de pensar y hacer política educativa.

El estudio de las reformas que se desarrollaron en América Latina durante los años ochenta y noventa muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Un sistema sólido y eficaz de formación docente, inicial y en servicio, es pieza vertebral de cualquier proyecto de desarrollo y cambio educativo. Pero esto es insuficiente. Es baja la probabilidad de formar bien a un buen docente a partir de un mal egresado de una mala educación secundaria.

No quiero incurrir en la imperdonable candidez de afirmar que los docentes no son parte del serio problema de la educación en América Latina; lo que sí pretendo puntualizar es que, de un modo muy exacto, son parte decisiva de la solución

Esto no da resultados; sólo un enfoque sistémico puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran las políticas referidas a los docentes. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde la selección de los estudiantes de los institutos de formación docente, sus programas y estrategias pedagógicas, pasando por las modalidades de inserción profesional, la carrera y criterios de evaluación de desempeño, hasta las recompensas materiales que se asocian con la profesión.

REINVENTANDO el modelo tradicional

Cuando se recorre la historia de la educación, se descubre que no basta con imaginar el punto de llegada y proceder a armar el listado de objetivos, perfiles y competencias deseadas en los docentes; es preciso definir una estrategia concertada en la que se establezca con claridad qué y cómo se va a avanzar en este objetivo, y para la que se aseguren los recursos financieros y humanos necesarios.

Transformar la educación y reinventar el modelo de docencia son tareas sociales, colectivas, que involucran al Estado, a los maestros y profesores y a toda la sociedad. Si no entendemos esto, no abarcaremos en su justa medida el fenómeno y la dinámica de la educación, y sólo estaremos merodeando el problema, desplazándolo de su centro.

No quiero incurrir en la imperdonable candidez de afirmar que los docentes no son parte del serio problema de la educación en América Latina; lo que sí pretendo puntualizar es que, de un modo muy exacto, son parte decisiva de la solución. La experiencia acumulada en varios intentos que tuvieron lugar en varias partes del mundo, no solamente en el continente americano, nos demuestra de un modo palmario que si en un proceso de reforma educativa muchas cosas funcionan bien, si todo se hace conforme a una buena planificación y a ideas claras y bien delimitadas, pero no se atiende debidamente la situación de los docentes, la suma de todo es siempre insuficiente, se sigue sintiendo la falencia del sistema y poco, en consecuencia, lo que efectivamente se avanza.

Aún queda mucho para hacer. Pero me parece, más allá de otros puntos que seguramente estarán en cualquier definición de cambio, hay tres grandes temas en torno a los cuales reflexionar. Uno de ellos es considerar la centralidad de los docentes en el proceso educativo, para que no ocurra lo que tuvo lugar en la reforma de las décadas de los ochenta y noventa, que, aun cuando los docentes no estuvieron totalmente ausentes, no estuvieron tan presentes como hubiera sido deseable. La necesidad de un cambio planificado para mejorar la situación de los docentes que tenga en cuenta las condiciones laborales, la formación inicial y continua y la gestión institucional de la docencia, es otro gran asunto a tener en cuenta. Y, por último, asumir, diría casi que con rango doctrinario, que cualquier reforma que se intente debe tener un carácter integral, congregar en su proceso a todos los actores y a todos los factores, que, si están, operan a favor, y, si faltan, se constituyen como obstáculos.

Creo, sin exceso de optimismo, que estamos en una inmejorable situación para afrontar este desafío. El camino que han abierto las reformas oficia de guía para identificar metas, errores, posibilidades. Y algo más: puso en la conciencia de nuestras sociedades la necesidad del cambio. Lo que, habida cuenta de la singular historia de inmovilismos que al respecto tenemos, no es poca cosa.

© UNESCO/Dominique Roger

Una panorámica de la carrera docente en América Latina

Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional

Javier Murillo[1]
Español. Profesor Asociado Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

La preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza y por mantener alta la motivación de los docentes a lo largo de toda su vida profesional ha hecho que en todos los países de América Latina se haya establecido un sistema de promociones dentro de la carrera docente o carrera magisterial. De esta forma, en la legislación de la totalidad de los sistemas educativos latinoamericanos se regula algún mecanismo para reconocer de forma objetiva y pública el buen desempeño de los docentes mediante la mejora de su situación económica y profesional.

[1] En colaboración con Verónica González y Héctor Rizo.

© UNESCO/Michel Roget

Además, es posible afirmar que este tema se encuentra en la agenda política de muchos de los países de la región, situándose entre las prioridades de los gobiernos nacionales y estando sujeto a un constante análisis y perfeccionamiento por su parte. También constituye un permanente elemento de encuentro y desencuentro con los sindicatos de profesores en todos los países. Así, por ejemplo, en México el Programa Nacional de Carrera Magisterial es compartido en su conducción y responsabilidad por la Secretaría de Educación Pública y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En este breve artículo se presenta un primer avance de resultados del estudio sobre *Carrera y evaluación docente en América y Europa*, que está desarrollando en la actualidad la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Concretamente, en el presente escrito se ofrece la panorámica global del sistema de reconocimientos y promociones de los profesores no universitarios latinoamericanos como parte de su carrera docente. Con ello, se han dejado fuera otros aspectos de la carrera docente que sí aparecen en el estudio original, tales como el acceso a la función docente, el desarrollo profesional, el esquema salarial o la jubilación.

Para realizar el estudio se ha utilizado la última información disponible de carácter oficial de la totalidad de los países de América Latina, básicamente la recogida en la normativa y la ofrecida por los correspondientes Ministerios de Educación.

La regulación del sistema de carrera docente depende del Ministerio de Educación del país correspondiente, excepto en tres: Argentina, donde es competencia de cada provincia y de la Municipalidad de Buenos Aires definir un Estatuto Docente que incluya un sistema de escalafón; Brasil, que compete a los municipios, los estados y el Distrito Federal; y México, que supone una responsabilidad compartida entre la Secretaría de Educación Pública de la Federación y las Secretarías de Educación de los estados.

En todos los países latinoamericanos se pueden distinguir dos tipos de reconocimientos para los docentes: por un lado, estaría lo que se denomina *promoción horizontal*, por la cual los docentes ven mejoradas sus condiciones económicas, laborales y profesionales sin cambiar de forma significativa sus funciones como docentes de aula; y por otro, la *promoción vertical*, a través de la cual los profesores y profesoras pueden ejercer tareas diferentes a la docencia directa, tales como cargos directivos o de supervisión.

En cada país el número de categorías o grados es distinto, al igual que difiere la forma de promocionar de uno a otro

PROMOCIÓN horizontal

Todos los países de la región, excepto cuatro, han establecido un sistema de escalafón docente con una serie de grados o categorías profesionales para reconocer el trabajo de sus profesores. Este escalafón puede servir tanto para determinar los complementos salariales como otros beneficios laborales (por ejemplo, prioridad en el cambio de escuela), profesionales (preferencia para licencias por estudios o elección de horarios) o mayores posibilidades para realizar promociones a otros cargos.

En cada país el número de categorías o grados es distinto, al igual que difiere la forma de promocionar de uno a otro. Así, por ejemplo, en Colombia el escalafón está conformado por tres grados, los cuales se establecen con base a formación académica, y cada grado está compuesto por cuatro niveles salariales, que en forma ascendente se denominan A, B, C y D. Quienes superen el período de prueba se ubican en el nivel salarial A del correspondiente grado (según el título académico que acrediten).

Es necesario, además de cumplir con una determinada permanencia en el nivel previo, superar una evaluación

En Ecuador, por su parte, han establecido un escalafón de 10 categorías mediante el cual se clasifica ordenadamente a los docentes según su título, tiempo de servicio y mejoramiento docente o administrativo. Este escalafón permite determinar las funciones, promociones y remuneraciones.

Este sistema escalafonario se denomina Programa Nacional de Carrera Magisterial en México. Consta de cinco niveles de estímulos: A, B, C, D y E, iniciándose para todos los participantes en el nivel A. Para acceder al siguiente nivel es necesario, además de cumplir con una determinada permanencia en el nivel previo, superar una evaluación en la que se consideran elementos tales como la antigüedad, el grado académico, la preparación profesional, los cursos de actualización y superación profesional desarrollados, el desempeño profesional, el aprovechamiento escolar, el desempeño escolar y el apoyo educativo.

En Venezuela los grados alcanzados se expresan en una escala académica de seis categorías: Docente I, Docente II, Docente III, Docente IV, Docente V y Docente VI. Para ascender en las jerarquías y categorías se toma en cuenta: años de servicio; títulos, certificaciones y constancias de estudios realizados; puntaje mínimo establecido de acuerdo con la tabla de valoración de méritos; memoria descriptiva o trabajo de ascenso; así como otros méritos que acrediten legalmente al aspirante, vinculados con la actuación, el desarrollo y la eficiencia profesional.

Otros países, por su parte, han optado por realizar incrementos salariales a los docentes en función de una serie de criterios, pero sin su clasificación en grados o categorías. Son los casos de Brasil, Chile, Cuba y Honduras.

Así, en Chile, el salario de un docente de educación básica está compuesto por la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN), que es el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica que fije la ley por el número de horas para las cuales haya sido contratado cada profesor. A ello hay que añadir las horas extra y algunos complementos pagados de forma esporádica. Además del RBMN, se otorgan otras asignaciones especiales para configurar la carrera profesional:

1. Asignación de experiencia –bienios–. 6,76% de la RBMN por los dos primeros años y 6,66% por cada dos años adicionales, con un tope de 100% de la RBMN y 30 años de servicio.

2. Asignación por perfeccionamiento –cursos, programas de postítulo o postgrado, en instituciones reconocidas–. Hasta un 40% de la RBMN.

3. Asignación por desempeño en condiciones difíciles –ubicación geográfica, marginalidad, extrema pobreza–. Hasta un 40% de la RBMN.

4. Asignación por responsabilidad directiva o responsabilidad técnico pedagógica. Hasta un 20% de la RBMN para funciones directivas y 10% para funciones técnico-pedagógicas.

En Honduras el salario de los profesores oficiales está compuesto por el salario base, que se obtiene de multiplicar 156 horas por el valor de la hora clase (que se obtiene multiplicando el valor promedio del salario mínimo por un factor de referencia, que en el momento es de 0,71132), el beneficio por calificación académica y los beneficios colaterales, que son:

a) Puesto desempeñado: dependiendo del nivel educativo en el cual labore.
b) Antigüedad: genera un incremento salarial de 15% por cada rango de años de antigüedad, partiendo de 15% para cinco años y llegando hasta 120% para 30 años de servicio. Se define como año de servicio el tiempo que el docente ha laborado en la docencia y será de 10 meses calendario para los docentes de nivel primario y de 1.000 horas clases anuales para los docentes laborando en el nivel medio.
c) Grado académico: se considera únicamente para aquellos estudios adicionales al título que habilita para ingresar al sistema.
d) Méritos profesionales: se realiza mediante acumulación de puntos que obtenga el docente.
e) Zona de trabajo.

Los criterios relacionados con la promoción de categoría o el incremento salarial son muy variados; los más importantes son los siguientes:

1. ***Antigüedad.*** En toda América Latina la remuneración de los docentes aumenta en función de su antigüedad en el desempeño profesional, siendo este criterio el principal a la hora de incrementarse el salario de los docentes. Este ascenso varía de un país a otro tanto en cantidad como en frecuencia. En algunos se produce con más intensidad al principio de la carrera, mientras que en otros se mantiene de forma constante a lo largo de la misma.
2. ***Formación adicional.*** Otro criterio habitual es el reconocimiento de la formación adicional que realiza el docente. Ésta puede ser bien mediante la obtención de titulaciones adicionales (p.e. Honduras, México, Panamá, Paraguay o Venezuela), bien por su participación en cursos de formación continua (p.e. Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, Puerto Rico y Venezuela).
3. ***Evaluación del desempeño docente.*** Para pasar de una categoría a otra en países como Bolivia, Colombia, Guatemala, México, Perú, Puerto Rico, es imprescindible pasar un proceso de evaluación; en Uruguay y Venezuela la evaluación es un criterio a tener en cuenta para la promoción escalafonaria; y en Chile, Costa Rica o Cuba este proceso de evaluación se tiene en cuenta para el incremento salarial.
4. ***Condiciones especiales.*** En algunos países se tienen en cuenta otros hechos, tales como la realización de horas extras (Brasil, Chile y El Salvador), el desempeño de trabajos adicionales, tener destino en determinada zona geográfica (Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y Perú), atender a alumnos con necesidades educativas especiales (Panamá), trabajar en zonas de extrema pobreza (Chile).
5. ***Otros elementos.*** En Costa Rica se considera las publicaciones elaboradas por el candidato, y en Ecuador tienen en cuenta quienes en las diferentes provincias produzcan la mejor obra pedagógica, científica o técnica en beneficio de la educación. En Paraguay y Uruguay se valoran las investigaciones realizadas. En Nicaragua, aquellos docentes que logran alcanzar el máximo de retención y aprobación en sus alumnos –principalmente en las zonas rurales– reciben un bono adicional. Y en Bolivia reciben un incremento salarial si el docente cumple los 200 días de clase.

Con el ascenso o promoción, además del cambio de función, también se incrementa el salario del profesor

© UNESCO/Dominique Roger

En Argentina, Ecuador y Honduras el profesor puede sufrir reducciones en el salario por diferentes causas. En Ecuador, por ejemplo, el sueldo del docente se puede afectar negativamente por multa (atrasos en la jornada de trabajo, faltas injustificadas, negligencia en el cumplimiento de las funciones, asistencia en estado de embriaguez) o suspensión del cargo en caso de cometer falta grave. Y en Honduras, donde los profesores que incurran en faltas graves pueden ser multados entre un 5 y un 10% de su salario mensual o suspendidos desde ocho horas hasta 30 días sin salario. Si incurren en faltas muy graves pueden ser suspendidos sin salario desde 31 días hasta un año, trasladados a un puesto de menor jerarquía o destituidos.

PROMOCIÓN vertical

El otro sistema de promoción docente consiste en ascender de posición mediante la asunción de tareas de mayor responsabilidad, tales como ser director o supervisor, pero también como maestro de sección, maestro secretario, subdirector, etc., dependiendo de cada país. Con el ascenso o promoción, además del cambio de función, también se incrementa el salario del profesor.

Este sistema está claramente regulado, y se entiende como parte de la carrera docente, en la totalidad de países de América Latina. Para el sistema de ascenso se convocan puestos en función de las bajas o nuevas necesidades.

Básicamente hay tres formas de acceso a estos puestos. La más generalizada es mediante concurso público, en el cual el candidato alega los méritos, que son baremados mediante un criterio previamente especificado (Colombia, Chile, El Salvador, México, Nicaragua, Perú, Puerto Rico y Venezuela). Un segundo sistema es oposición, consistente en un examen para el acceso (Bolivia, Guatemala y República Dominicana). Por último, Argentina, Ecuador y Paraguay han optado por un procedimiento mixto que combina el concurso y la oposición. Uruguay tiene los tres procedimientos de forma simultánea. En Brasil el acceso puede ser mediante un concurso, por indicación del prefecto o del gobernador basada en la habilitación personal para el ejercicio de la función, o por una mezcla de ambos procedimientos.

Los criterios utilizados son también muy variados en función de cada país; así, destacan los títulos académicos, la formación adicional, la evaluación del desempeño docente o la posesión de determinadas categorías o grados en el escalafón. Por ejemplo, en México las promociones se regulan mediante un concurso entre varios candidatos, este proceso se basa en una calificación de méritos y no en evaluaciones. Los factores que se consideran para el escalafón son: i) conocimientos (45%), ii) aptitud (25%), iii) antigüedad (20%), y iv) disciplina y puntualidad (10%).

UNA MIRADA más allá

La revisión de los sistemas de reconocimiento y promoción dentro de la carrera docente en los sistemas educativos en América Latina confirma la idea con la que se abrió este breve artículo respecto a la importancia que en todos los países han dado a esta cuestión. De esta forma, resulta muy llamativa la identificación que se suele hacer en muchos países entre el sistema de reconocimiento y promoción y la carrera docente. Con ello se ofrece la imagen de que lo único relevante en la vida profesional de los docentes es su promoción escalafonaria o salarial, convirtiendo el desarrollo profesional en un mero instrumento para esa promoción. De esta forma, se está corriendo el riesgo de que la finalidad y los medios para alcanzarla estén intercambiando sus roles, con las implicaciones que ello conlleva.

En todos los países se ha establecido un doble sistema de promoción, horizontal y vertical, como forma de ofrecer estímulos externos al docente. Y en la gran mayoría de los países de la región el sistema de promoción horizontal se regula mediante un sistema escalafonario que clasifica a los docentes en categorías o grados. Esta situación es muy poco habitual en otros países del mundo. Así, por ejemplo, en Europa no se da en esas condiciones en ningún país. Con ello, el debate entre igualar *versus* jerarquizar está presente, con una clara predominancia del primero en Europa y del segundo en América Latina.

En ese debate resulta paradójico que el criterio más importante para promocionar de categoría no sea el esfuerzo personal de los profesores, sino la simple antigüedad en el cargo. Con ello, el ascenso de grado se convierte en un elemento automático sin ninguna consideración del trabajo desempeñado. Cierto es que aproximadamente la mitad de los países han ido estableciendo progresivamente un sistema de evaluación de los docentes como contrapunto al anterior elemento; sin embargo, este método está sujeto a serias críticas por la falta de procedimientos y criterios objetivos, y en muchos casos se está convirtiendo de nuevo en un fin y no en un medio.

Las inconsistencias y contradicciones encontradas en las distintas normas reguladoras generan la sensación de que con excesiva frecuencia la estructuración de la carrera docente no ha sido producto de un serio debate integrado en el conjunto de las reformas del sistema educativo y con una visión a largo plazo, sino más bien fruto de las tensiones y las demandas conyunturales. Con lo que en ocasiones su puesta en marcha no está contribuyendo a incrementar la calidad de la educación, sino a generar conflictos y desencantos entre el profesorado.

Por todo ello, se puede afirmar que aún no se ha llegado a un sistema de carrera docente libre de críticas y aceptado unánimemente por toda la comunidad educativa. Los sistemas educativos latinoamericanos están enfrentándose en estos momentos al gran reto de incrementar su calidad y equidad, y uno de los elementos clave es mantener altas las ilusiones y expectativas con que los docentes llegaron a la profesión.

Pero, además, el sistema educativo ha de animarles a mejorar día a día a través de la formación continua, la participación en experiencias de innovación o investigación, y que esa mejora tenga su repercusión en el desarrollo de sus alumnos. La pregunta clave es cómo conseguirlo.

EL CAMINO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Formación inicial y perfeccionamiento en servicio

Araceli de Tezanos
Uruguaya. Co-investigador Instituto de Pedagogía,
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.

© UNESCO/Axel Mesias

EL CONTEXTO de la argumentación

Cada cierto tiempo aparecen proposiciones e ideas que procuran generar procesos de cambio, tanto en el sistema educativo como también en el quehacer docente en las salas de clase. En el momento actual, las razones para ello se inscriben en el marco de la necesidad y el interés de promover procesos de mejoramiento en la calidad de la educación, articulados a las demandas y los desafíos que le impone el desarrollo socioeconómico y los caminos hacia la modernización y la globalización en los que se han comprometido los países de América Latina.

No obstante, la preocupación por la calidad aparece, en muchos ocasiones, restringida a la necesidad de evaluación, de determinar pruebas de ingreso o de iniciación para los diferentes niveles del sistema, al cambio curricular para la escuela primaria y/o secundaria, dejando por fuera, o en algunos casos limitando la preocupación a la capacitación (perfeccionamiento), a uno de los actores fundamentales del sistema educativo: los educadores. Sin embargo, es ampliamente reconocido que son ellos el eje y motor de los procesos de transformación que puedan ponerse en marcha para el mejoramiento de la calidad de la educación. Puesto que es en sus manos, en su oficio, en su profesionalismo donde se encuentran muchas de las respuestas a las demandas por la calidad de la educación, en tanto ellas atraviesan necesariamente el problema de la enseñanza. Interpelar la enseñanza, sus modos de constitución y de operación reclama de inmediato de la formación inicial de los educadores, en tanto es la enseñanza la que delimita y determina el oficio docente [1].

[1] El poner en cuestionamiento los procesos de formación es una tarea que se ha venido realizando desde hace ya más de veinte años y en la cual he participado activamente. Sin embargo, este parece ser el ámbito más lampedusiano del sistema, puesto que vamos cambiando todo para dejar todo como está. Esta preocupación me ha llevado a cuestionarme sobre la necesidad de abrir una discusión rigurosa acerca del porqué las escuelas de formación de maestros se han transformado en una de las expresiones más relevantes de la crisis de los sistemas educativos y por qué sigue constituyendo el espacio de disputas políticas no siempre explícitas.

En este mismo contexto, cualquiera sea el argumento o postura acerca de los procesos de perfeccionamiento a los cuales los docentes debieran tener derecho a acceder y la obligación de realizar, es necesario comprenderlos y significarlos en un marco que trasciende el espacio de su organización e implementación. Puesto que el perfeccionamiento sólo puede cobrar sentido cuando:

1) se revisa la historicidad del significado del oficio de enseñar, y de manera particular y concreta el modo en que se ha asumido en la práctica;
2) cuando se asumen los procesos contemporáneos de complejización del saber y la tecnología;
3) cuando se indaga acerca del vínculo entre institucionalidad, saber y producción de conocimiento, vinculado a la comprensión de la enseñanza como profesión.

En consecuencia, este artículo se estructura sobre los siguientes argumentos:

- Las imprescindibles notas históricas sobre la formación de maestros.
- La relación entre oficio de enseñar y saber pedagógico.
- Algunos antecedentes sobre el significado de perfeccionamiento.
- Las demandas contemporáneas.
- Conclusiones e interrogantes.

LAS IMPRESCINDIBLES notas históricas

El proceso de institucionalización de los países de la región trajo aparejado el problema de la constitución del sistema educativo. Los esfuerzos que se realizaron tuvieron un camino dificultoso, pleno de conflictos, en razón de los vaivenes de las posturas ideológicas que dominaron los hitos en el devenir de las repúblicas.

En los primeros años de vida independiente se produjeron fundaciones de escuelas de maestros de manera inmediata. Sin embargo, estas instituciones tuvieron en general una vida breve y complicada [2]. Es sólo, en el momento de la consolidación de una idea de Estado ligada a las propuestas del liberalismo inglés ilustrado del siglo XIX, que las fundaciones institucionales de escuelas para la formación de maestros van adquiriendo solidez y permanencia. El período que cubre los 25 últimos años del siglo pasado es rico en la emergencia de estas fundaciones que comparten no sólo un substractum de ideas en común, sino también el análisis acerca de las condiciones en las cuales se encuentra la causa de las escuelas primarias que "pobrísimas, destartaladas y misérrimas, las escuelas primarias de aquellas décadas, tenían un magisterio en consonancia con esa desnudez. Su preparación casi nunca subía de leer y escribir. Recalaban en ese oficio, cuando la vida les había despedido de los demás" (Labarca, 1939:113)[3]. Esta huella histórica evidencia la indisoluble relación entre la formación de los maestros y la calidad de las escuelas.

El reclamo por la exigencia y la necesidad de la formación del maestro se hace patente en la voz de Sarmiento cuando afirma: *"Es general creer que basta para ser maestro el conocer elementalmente las materias que forman el programa de estudios; no se requiere ni preparación, ni cualidades especiales, y aun, muy a menudo, se confía la dirección de una escuela a personas sin instrucción alguna. Nada acusa mayor torpeza ni más grande olvido de las verdaderas exigencias de la enseñanza"* (Sarmiento, citado en Varela, 1874:229).

2 Para profundizar el complejo camino de las primeras instituciones formadoras de docentes revisar, en el caso colombiano, los textos publicados por el Proyecto Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, dirigido por Olga Lucía Zuloaga, y para el caso chileno ver LABARCA, Amanda: Historia de la enseñanza en Chile, Santiago, 1939.

3 Esta visión de Labarca sobre el estado de situación de los maestros en la época anterior a los reformadores ilustrados es similar a la de los maestros colombianos que describe Alberto Martínez Boom et al. (1989) Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Es general creer que basta para ser maestro el conocer elementalmente las materias que forman el programa de estudios; no se requiere ni preparación, ni cualidades especiales

Un ejemplo de concreción de estas ideas es la propuesta de la Ley de Educación Común (1877), que surge de un análisis crítico acerca de la situación del Uruguay en 1870. José Pedro Varela [4], cabeza visible e ideológica del proceso de institucionalización del sistema educativo uruguayo, despliega sus argumentos críticos, apoyado en las ideas y conceptos esenciales de la Ilustración y el positivismo inglés [5], que tiene su expresión política en el liberalismo. La necesidad de industrializar y organizar, administrativa y económicamente, a la nación sólo se ve posible impulsando y promoviendo la educación de aquellos que se transformarán en ciudadanos[6]. En este proyecto, que intenta y busca transformar la sociedad uruguaya, el maestro es considerado con una misión de vital importancia: puesto que si "sabemos bien lo que son los maestros de un pueblo, sabremos lo que será la sociedad, cuando la generación que se educa llegue a dirigir la sociedad" (Varela, 1874:230). Esta preocupación se concretiza en el articulado de la Ley de 1877 cuando se indica entre las funciones que debe cumplir la Comisión Nacional de Educación, la de "examinar a los aspirantes al título de maestros del Estado, con arreglo a los programas que deberá establecer previamente, y que serán iguales para todos los que aspiren al mismo título". En tanto de esta forma se pensó hacer real y concreta su propia idea acerca de que "el buen maestro formará la buena escuela" (Varela, 1874:233).

Este vínculo entre la formación de maestros y la calidad de la escuela, que se explicita en el último cuarto del siglo pasado, permanece vigente hasta hoy. Puesto que, cuando en 1956 se reúne la UNESCO para delinear el programa principal que tiene como finalidad general la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina, entre los objetivos que se propone el programa se indica: “Mejorar los sistemas de formación y perfeccionamiento docente” (UNESCO, 1975:17). Por otra parte, y concordante con esta preocupación de la UNESCO, el tema adquiere cierto tono dramático cuando a fines de los años cincuenta e inicios de los sesenta, enfrentados los países latinoamericanos al impulso de las ideas cepalianas acerca del desarrollo económico-social de la región, “se considera a los maestros un obstáculo para la modernización y expansión de la educación” (Puiggrós, 1989:140). Las razones de esta percepción responden a consideraciones de distinto orden:

a) las económicas, vinculadas a los bajos salarios;
b) las administrativas, ligadas tanto a una mala distribución geográfica como a la carencia de un sistema de promoción, y
c) las académicas, que reconocían una mala formación de los profesores (Puiggrós, 1989) [7].

4 El análisis de la situación socio-económico-política de Varela antecede a la proposición de la Ley de Educación Común, publicada en su primera edición en 1876. Ver Varela, J.P. La legislación escolar. Tomo I, Biblioteca Artigas, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964, Montevideo.

5 Es relevante considerar que en el caso del Río de la Plata son las ideas fundacionales de Herber Spencer desplegadas, entre otras obras, en “The Study of Sociology” (1873) y “Essays on Education” (1861), influenciadas sustantivamente por la teoría de la evolución de Charles Darwin.

6 Estas consideraciones evidencian que lo esencial de las ideas acerca del vínculo entre sistema educativo y desarrollo económico y social se han mantenido durante siglos.

7 Esta consideración se encuentra tanto en la base de las propuestas que se generaron para la formación inicial de maestros como en la relevancia que adquiere el perfeccionamiento docente en los años sesenta, como se expondrá más adelante en este artículo.

© UNESCO/H. Tremblay

Sabemos bien lo que son los maestros de un pueblo, sabremos lo que será la sociedad, cuando la generación que se educa llegue a dirigir la sociedad

Sin embargo, en la mayoría de los países de la región, la solución a esta consideración pareció encontrarse en la aplicación del Modelo de Tecnología Educativa impulsado desde la Universidad de Chicago [8]. Este modelo, cuyas características y condiciones han sido ampliamente divulgadas, se instaló en un primer momento a través de los cursos de perfeccionamiento docente, para luego ingresar a las escuelas de maestros, fundamentalmente a aquellas dedicadas a la formación de profesores para la enseñanza media adscritas a las Facultades de Educación de las universidades latinoamericanas [9]. Este modelo ha sido objeto de un análisis crítico y riguroso en su lugar de origen[10]. Esto debido a que en el contexto norteamericano el modelo de la tecnología educativa, con sus correlatos de las relaciones insumo-producto, ha sido aplicado genéricamente a la formación de profesores.

8 Los proyectos que se desarrollaron para la aplicación de las formulaciones de la Tecnología Educativa en América Latina fueron aproyados financieramente por la Agencia Internacional para el Desarrollo, adscrita al Departamento de Estado en Estados Unidos. Para una ampliación sobre la distribución de estos fondos ver Pruiggrós (1989).

9 Es necesario aclarar que en el caso de las escuelas normales dedicadas a la formación de maestros para la escuela primaria o básica, el modelo propuesto por la Tecnología Educativa ingresa tardíamente. Este hecho, a nuestro juicio y simplemente como una hipótesis que sería interesante indagar, tiene sus orígenes en la adscripción que estas instituciones tuvieron y tienen a ciertos elementos sustantivos de la tradición pedagógica entroncada en el pensamiento de Comenio, Pestalozzi y Dewey. Sin embargo, insistimos que este enunciado sólo tiene carácter de conjetura.

10 En 1985 se inicia un estudio comprensivo sobre la formación de educadores en Estados Unidos dirigido por John Goodlad, en el Centre for Educational Renewal de la Universidad de Washington (Seattle). Se seleccionaron 29 instituciones distribuidas en zonas urbanas, suburbanas y rurales con características y tradiciones diferentes. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios, entrevistas, observaciones y documentos descriptivos institucionales. El estudio duró cinco años y los primeros resultados fueron publicados en 1990. Los resultados se reportan en Goodlad, J. "Studying the education of educator from conceptions to findings"; Sirotnik, K. "On the eroding foundations of teacher education"; Su, Z. "The function of the peer group in teacher socialization"; Edmundson, Ph. "A normative look at the curriculum in teacher education"; Soder, R. "How faculty members feel when the reward structure changes". Todos publicados en Phi Delta Kappan, mayo de 1990.

El estudio crítico se funda en un análisis sobre la situación de las escuelas que indaga acerca de las formas como la escuela fomenta la inequidad a través del bloqueo o la negación del acceso al conocimiento (Goodlad y Keating, 1990). En dicho análisis se afirma que la tecnocratización de la enseñanza "alcanza proporciones epidémicas en 1985, cuando los administradores, más sintonizados que los maestros con las preocupaciones de la gestión y las demandas públicas por eficiencia, fueron alcanzados con la promesa de modelos genéricos de enseñanza que ofrecieron remiendos instruccionales rápidos... y mientras la retórica acerca de la profesionalización de los maestros alcanzaba alturas sin precedentes, muchas escuelas estaban comprando talleres y materiales que aparentaban ofrecer modelos genéricos de enseñanza que se aplicaban de la misma manera para enseñar en las escuelas de peluqueros como en las de cosmetología, o en las de reparación de motores o en las de entrenamiento militar, en las de obediencia de perros y en las escuelas públicas" (Goodlad, 1990:700) [11].

Por otra parte, los hallazgos de la investigación muestran: "Primero, los programas de la muestra hacen poco uso de los procesos de socialización entre pares utilizados en otros campos de formación profesional […] Segundo, la rápida expansión de la educación superior, conjuntamente con cambios sin precedentes en la vida académica, ha dejado a los profesores confundidos sobre la misión de la educación superior y con un rol incierto en ella [...] aunque los efectos de estos cambios en la vida académica trascienden las escuelas y los departamentos de educación, la declinación de la enseñanza a favor de la investigación en la mayoría de las instituciones de educación superior ha ayudado a rebajar el estatus de la formación de profesores […] la situación ha llegado a ser tan mala en las instituciones públicas regionales, antiguas escuelas normales o colegios para profesores, que el esconder su eje histórico en la formación de profesores es virtualmente un rito institucional. La enseñanza en las escuelas y la formación de profesores parecen incapaces de sacudirse su estatus de deprivación […] Tercero, hay tres serias disfunciones en los programas de formación de profesores: entre las áreas de artes y ciencias y las conducidas por la escuela o departamento de educación; entre los componentes de la llamada secuencia profesional, y entre la parte que se sitúa en la institución de educación superior y aquella que se realiza en la escuela […] Está claro desde los datos que la preparación que se lleva a cabo en los programas que estudiamos está focalizada en las clases y casi nada en las escuelas […] Cuarto, los cursos de historia, filosofía y fundamentos sociales de la educación han sido seriamente erosionados […] Hemos encontrado casos en los cuales épocas completas de la historia de la educación americana, posiciones filosóficas complejas y las contribuciones de figuras seminales, como John Dewey, han sido confinadas a una sola sesión de clase" (Goodlad, 1990:700-701) [12].

Estas breves notas sobre la historicidad de la formación de maestros en nuestra región, así como también la referencia a la situación del modelo en su lugar de origen [13], nos permiten dar cuenta de la situación actual de la formación de maestros. Situación que tiene su expresión más radical en la pérdida de sentido del oficio de enseñar.

11 La extensión de esta cita se justifica por las similitudes que el lector encontrará entre las proposiciones iniciales del estudio dirigido por Gooodlad cuando se describe la situación escolar en Estados Unidos y la búsqueda de soluciones inmediatas generalmente copiadas de otros contextos o constituidas por modelos promovidos y financiados por instituciones internacionales a los problemas históricamente endémicos de nuestros sistemas educativos. Por otra parte, y esto en referencia a la cita que se presenta a continuación, por las semejanzas entre los hallazgos de la investigación del equipo dirigido por Goodlad y la situación tanto de las Facultades de Educación como de la formación de profesores en Chile. Esto no debería llamar la atención en tanto el modelo aplicado en uno y otro lado es esencialmente el mismo, a pesar de algunos esfuerzos que se vienen realizando en los últimos años para el cambio en la estructura de los programas de formación de profesores.

12 A pesar del tiempo que ha transcurrido desde la publicación de estos resultados, hay algunos aspectos que se mantienen vigentes aún para los procesos de formación de maestros en la mayoría de las instituciones latinoamericanas, en lo relacionado con el hecho que los aprendizajes se generan más en las clases que en las escuelas. Es decir, que la práctica de la enseñanza, que es uno de los elementos constitutivos fundacionales de la formación de un docente, sigue siendo restringido. A modo de ejemplo, en el programa de formación de maestros primarios que se desarrolló en la actual Universidad de los Lagos entre los años 1990 a 1996, esta práctica que se realizaba en las escuelas rurales y urbanas de la zona tenía una carga académica de 15 horas, que fue reducida notablemente en la reforma propiciada por el Programa de Formación Inicial promovido por el Ministerio de Educación. Las razones del cambio nunca fueron explícitas. Por ello considero que la tarea pendiente respecto de este programa es generar un proceso de evaluación externa de sus resultados. Para ampliar los argumentos sobre el valor de la práctica de la enseñanza en la formación de profesores ver De Tezanos, A. *La transformación de la escuela de maestros: un camino intrincado y complejo*, Editorial del Magisterio, Bogotá (en prensa).

13 Hacemos mención al modelo en el lugar de origen en tanto la formación de maestros en América Latina está enraizada en el modelo norteamericano desarrollado por Horace Man en el siglo XIX, que fue introducido, por lo menos en el Río de la Plata, por Domingo F. Sarmiento. Es importante tener presente una distinción entre la estructura concreta que se da a la formación y el discurso ideológico que la ha acompañado y que la relaciona con el modelo francés.

OFICIO DE ENSEÑAR y saber pedagógico

Desplegar argumentos acerca de la calidad de los maestros interpela a la situación de su profesionalización y, más sustantivamente, a las determinantes que la encuadran y dan sentido desde su formación inicial.

La reflexión sobre ellas parte de la premisa de la condición de oficio de la profesión docente. Es decir, del aprendizaje y la práctica del arte de enseñar, fundamento e inicio de la producción de un saber que significa e historiza la profesión: el saber pedagógico.

El saber y el oficio de los maestros

La idea de saber encuentra su origen más lejano en los enunciados aristotélicos que inician las argumentaciones acerca de la metafísica. Allí se establecen algunas diferenciaciones que son relevantes para una mayor claridad y comprensión del significado que adquiere el saber y, fundamentalmente, la conexión posible con la idea de arte, de artesanía, vinculada genéricamente al origen de las profesiones. Aristóteles elabora una distinción fundacional, estableciendo una relación entre experiencia y technè [14].

Aristóteles afirma que "aunque la experiencia parece semejarse a la technè, ambas difieren, sin embargo, en muchos aspectos: en primer lugar, porque la technè surge de la experiencia, siendo ésta mediadora de aquélla. En segundo lugar, porque la experiencia nace de muchos recuerdos acumulados, y en cambio la technè nace cuando, a partir de un conjunto de nociones empíricas, se logra formular un juicio unitario y universal" (Met, 980b:27-28). Esta última distinción se aclara aún más, cuando Aristóteles sostiene que "con relación a la acción, la experiencia es a menudo más eficaz que la technè debido al contacto asiduo y directo en que el empírico está con los casos particulares […]

Con todo, la technè es superior, porque su conocimiento no sólo lo es del hecho, es decir "de que" algo sea así como es, sino de la causa del porqué" (Met, 981a:12 y 981a:24). Y una última diferencia que permite comprender en toda su dimensión y amplitud la idea que subyace a la technè indica que "otro signo de la diferencia entre ambas, como de la superioridad de la technè respecto a la experiencia, es la posibilidad que tiene aquélla de ser enseñada, justamente por la posibilidad de poder remontarse a la causa" (Met, 981b:7)[15].

La comprensión de la techné aristotélica como un arte reclama de la condición artesanal de la profesión, en cuanto a que los aprendizajes para su ejercicio están enraizados en las causas del hacer, que le dan un carácter universal

13 Hacemos mención al modelo en el lugar de origen en tanto la formación de maestros en América Latina está enraizada en el modelo norteamericano desarrollado por Horace Man en el siglo XIX, que fue introducido, por lo menos en el Río de la Plata, por Domingo F. Sarmiento. Es importante tener presente una distinción entre la estructura concreta que se da a la formación y el discurso ideológico que la ha acompañado y que la relaciona con el modelo francés.

14 En general, el término griego technè es traducido al castellano como técnica, lo que ha dado pie a un sinfín de confusiones en cuanto a su significado. Es interesante dar cuenta a este respecto del hecho que en el Diccionario de Filosofía de José Ferrater Mora, techné es traducido al castellano como arte. Traducción mucho más feliz y pertinente en relación con las ideas enunciadas por Aristóteles. Por esta razón, en este texto se entiende y significa technè como arte.

15 La extensión de la cita es muy importante para los argumentos que se despliegan a continuación. Fundamentalmente, clarifica las confusiones generadas por la mala traducción ya mencionadas que ha llevado a connotar los procesos de formación profesional desde la tecnificación, perdiéndose la tradición histórica sustantiva de la profesión como una actualización de la formación artesanal-gremial.

Aristóteles elabora una distinción fundacional, estableciendo una relación entre experiencia y technè

La argumentación aristotélica sobre la technè se encuentra en la base de la delimitación y la significación de la idea de oficio, de arte (en el sentido de la artesanía), de aquello que entronca a una diversidad de profesiones actuales con las corporaciones medioevales originarias. La recuperación de este significado de technè es relevante para la discusión contemporánea sobre la profesionalización de los maestros. Desde aquí es posible trasladar el eje desde la tecnificación a la producción de saber pedagógico, proceso que marca la existencia del oficio, de la profesión docente.

La ausencia de producción de saber pedagógico pone en jaque la existencia y la legitimación del oficio de enseñar. Por otra parte, la comprensión de la techné aristotélica como un arte reclama de la condición artesanal de la profesión, en cuanto a que los aprendizajes para su ejercicio están enraizados en las causas del hacer, que le dan un carácter universal[16]. Más aún, recuperar la condición de artesanal de la profesión de maestro reclama de un oficio ejercido en la creatividad, puesto que, como es bien reconocido, cada objeto producido por un artesano será a la vez semejante y diferente a otro que surja de las manos del mismo artesano. En consecuencia, la idea del artesanado rechaza la repetición mecánica de conocimiento y haceres en la práctica de la enseñanza.

Una actualización en la contemporaneidad de la idea de technè aristotélica se encuentra en los enunciados foucaultianos acerca del saber [17]. La puesta en acto de la idea surge desde la recuperación de la idea de práctica como el punto de partida de los procesos constructivos del saber. Una práctica que es dicha y desde la cual es posible hablar del oficio de enseñar[18]. Esta relación práctica/saber genera un proceso continuo y dinámico que profundiza y amplía el desarrollo de la profesión, generando procesos de conceptualización mediados por la escritura. Y es en esta escritura donde el saber pedagógico adquiere su sentido y significado y se constituye en el fundamento del oficio de enseñar. Sin embargo, la ausencia de claridad acerca del concepto de saber y la repetición del enunciado relación teoría/práctica como fundamento de la formación profesional de los educadores, ha llevado a confusiones y discusiones improductivas que crean ambigüedades en el momento de la toma de decisiones sobre el espacio y las relaciones posibles entre los aprendizajes pedagógicos y disciplinarios de los profesionales de la enseñanza.

En este ámbito de la formación de maestros, la discusión, que ya lleva varios años, se plantea desde algunas de las formulaciones inscritas en un trabajo seminal de Shulman (1987), donde establece una distinción entre los contenidos referidos a lo pedagógico genéricamente hablando (pedagogical general knowledge) y a la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario [19] (pedagogical content knowledge). Shulman enfatiza como propio de los docentes la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario, ya que es aquí donde se concretiza la enseñanza. Sin duda, el profesor necesita de los conocimientos que hablan del saber pedagógico en general, pero es el ámbito de lo particular específico de la enseñanza de la disciplina lo que compete a la labor docente. Es decir, que si se aceptan las formulaciones de Shulman, es el ámbito específico de la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario lo que delimita la frontera y el horizonte de algo que el profesor tiene que poner en tiempo presente [20].

16 El ejemplo más fuerte de estas ideas en la actualidad es la profesión médica, en cuanto nadie pone en discusión la condición de universalidad de los saberes que producen los oficiantes de la medicina.

17 Esta idea foucaultiana de saber sustenta el concepto de saber pedagógico que constituye uno de los ejes centrales de la *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*, un trabajo de investigación sobre los modos y las regulaciones de la enseñanza históricamente constituidos, dirigido por Olga Lucía Zuloaga, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia).

18 Esta noción de saber emerge en la discusión contemporánea como un concepto clave para dar cuenta de aquello que está fuera de los modos de operar de lo científico, sin que esto implique una condición de inferioridad o superioridad con respecto de aquello, sino que establece distinciones fructíferas y clarificadoras en las argumentaciones, fundamentalmente aquellas vinculadas a la constitución de la categoría profesión docente.

19 Cuando se hace referencia a lo disciplinario no se está hablando de los contenidos de los ramos o asignaturas, sino más bien de "una actividad humana que se funda en una tradición cognitiva y de investigación" (Strike, 1990:116).

20 Si bien el planteamiento de Shulman entre lo pedagógico y lo disciplinario como lo esencial en la formación de un maestro parece acertado, frente a él surge un interrogante en relación con las mediaciones entre los dos elementos presentes en lo concreto del enseñar.

Cuestionar la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario no es un mero tema especulativo en el ámbito de la enseñanza, puesto que en ella está implícita una práctica social teleológicamente definida. Esta práctica social está constituida desde contenidos sustantivos de la tradición que marcan y garantizan ciertas condiciones formales que pueden ser codificadas [21]. El futuro maestro debe llegar a saber y manejar el cómo se inicia una lección, cuál es necesariamente el nudo central y cómo debe finalizarse. El futuro maestro debe saber de la necesaria graduación de los saberes, acorde a las condiciones de sus alumnos, así como también de la demanda por la simplicidad que no es un sinónimo de trivialidad. Todo futuro maestro debe saber que la estructura de la lección está intrínsecamente relacionada con su finalidad y contenidos. En consecuencia, existen codificaciones [22] de la lección, diferenciadas según sea el momento de la introducción de un tema nuevo, de la revisión, de la ejercitación [23].

El poner en el centro de la formación inicial docente a la lección se encuadra en una tradición, aquella que sostiene que es allí, en la lección, donde está todo el maestro (Lombardo-Radice, 1919). Por lo tanto, es el maestro, como lo afirma Shulman (1987), quien articula la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario. Allí, en la lección que es el espacio privilegiado de la expresión y la constitución del saber pedagógico. Es decir, ese saber que produce el maestro y por cuya producción se transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, este es, o debería ser, el eje fundacional de la formación de un maestro. Y es desde el horizonte del saber pedagógico que deben encontrarse las respuestas a los contenidos y estructuras de dicha formación. En tanto es el saber pedagógico el que le da identidad a la profesión docente, el que diferencia a los maestros, los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica. Práctica que es el punto de partida, el fundamental material de una reflexión crítica, que en la escritura deviene saber. De ese saber que hace de la enseñanza un oficio y que, históricamente, ha sido transmitido en las instituciones formadoras.

Sin embargo, el interrogante que surge apela a aclarar cuál fue el instante de la historicidad del gremio constituido por los docentes en que la enseñanza se diluyó y se dejó de considerar fundacional la relación entre producción de saber pedagógico e identidad profesional, abriendo el camino a la ocupación de estos espacios a aparatos disciplinarios particulares, tales como la psicología o la sociología, sólo para nombrar algunos que, si bien relevantes, no tienen la fuerza explicativa necesaria para dar cuenta cabalmente de la complejidad de la enseñanza.

21 Estas codificaciones son uno de los elementos constitutivos de la formación de los docentes y deberán ser aprendidas durante su proceso de iniciación en las escuelas de maestros.

22 Aunque la afirmación puede ser audaz, sostengo que las formas de estructurar una lección tienen un carácter invariante, pues se sustentan sobre una tradición que surge en 1632 con la publicación de la Didáctica Magna de Comenio y que en esencia no ha sufrido modificaciones.

23 Quede claro que lo hasta aquí dicho en cuanto a la codificación hace referencia a lo constitutivo formal de la lección y no a sus contenidos. Por otra parte, la codificación no es asimilable al significado de planificación.

Cuestionar la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario no es un mero tema especulativo en el ámbito de la enseñanza, puesto que en ella está implícita una práctica social teleológicamente definida

Por ello, el reclamo que se hace desde este artículo se inscribe en la territorialidad intelectual de las escuelas de formación, porque es allí donde los aprendices aprenden tanto el significado como el sentido del enseñar. Significado que apela a las formas, a las prácticas, a lo descriptivo de la profesión. Sentido que interpela a la reflexión, a la indagación sobre las relaciones que constituyen, dan cuenta, es decir a lo interpretativo que sostiene la producción de saber pedagógico. Y es sólo en este espacio de la producción de saber pedagógico donde las contribuciones de diferentes aparatos disciplinarios cobran relevancia. Puesto que es allí, en la relación entre práctica y reflexión, eje articulador del saber, donde los conceptos disciplinarios pertinentes son resignificados. Y es en esta instancia, en este momento, donde comenzamos a recuperar la identidad, el significado y el sentido del oficio de enseñar, es decir del proceso de profesionalización reclamado por quienes formulan políticas educativas.

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE y profesionalización del oficio de enseñar

Es desde la idea de profesionalización docente que se ha formulado que se avanzan a continuación algunas ideas sobre el perfeccionamiento de los maestros y sus condiciones.

Algunos antecedentes sobre el significado del concepto

La idea de la necesidad de perfeccionamiento para los docentes emerge en América Latina en los años sesenta. La concreción de esta necesidad se expresa en el surgimiento de los centros dedicados a esta actividad que se fundan en la mayoría de los países de la región, así como en la transformación de las estructuras de aquellos que ya existían. Ejemplos de estas acciones son la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica en Chile y del Instituto Colombiano de Pedagogía en Colombia, y la instauración como ente articulador del Instituto Magisterial Superior en el Uruguay, que concentró los cursos que tradicionalmente se llevaban a cabo en los institutos normales para acceder a la carrera docente, en lo relacionado al ingreso a las escuelas de prácticas (escuelas de aplicación en el contexto chileno), los cargos directivos y de inspección (supervisión).

El instituto también se hizo cargo de las especializaciones ya vigentes, entendidas como postgrados para los docentes de las escuelas primarias, como las de maestras jardineras, de educación especial para niños con retardo mental, psicóticos y sordos. Es necesario aclarar que en el caso colombiano, el Instituto Colombiano de Pedagogía, que cumplía exactamente las mismas funciones que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica de Chile, fue reestructurado en 1976[24]. La reforma del instituto llevó a su división. Las tareas de investigación fueron traspasadas a la Universidad Pedagógica Nacional, situación que dio origen a la creación de su Centro de Investigaciones (CIUP). Las tareas de diseño curricular, elaboración de ayudas educativas y el perfeccionamiento fueron transferidas a la Dirección General de Capacitación, Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. La labor de perfeccionamiento y capacitación fue asignada a los Centros Experimentales Pilotos (CEP).

Estos ejemplos expresan claramente las dos vertientes que han sustentado la concepción de perfeccionamiento: una ligada a la capacitación en servicio (caso chileno y colombiano), que está vinculada esencialmente a la llamada "actualización de conocimientos", y otra ligada al desarrollo de una carrera docente y a la especialización (caso uruguayo). Estos enfoques acerca del perfeccionamiento están también articulados a miradas sobre la profesión docente que surgen de dos tiempos diferentes dentro de una misma historia y tradición.

Aclaraciones históricas pertinentes

El perfeccionamiento entendido como "actualización de conocimientos" surge como necesidad en la IX Reunión de UNESCO (1956). El programa principal que se delinea, como se dijo anteriormente, tiene como finalidad general la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. Entre los objetivos que se propone el programa se indica "mejorar los sistemas de formación y perfeccionamiento docente" (UNESCO, 1975:17) [25]. Esta meta se concreta en la organización de las instituciones ya mencionados, que asumen la promoción y puesta en marcha de las reformas educacionales que se formulan en la década de los sesenta. A través de este proceso de actualización de conocimientos se introducen los principios y prácticas de la tecnología educativa [26]. En este caso, no sólo se ejecutan programas de perfeccionamiento, sino también los considerados de capacitación para aquellos profesores que no habían obtenido un título de profesor, pero que habían ejercido la docencia durante un cierto número de años. Estas dos tareas, la capacitación y el perfeccionamiento, fueron las labores primordiales, en relación con los docentes, tanto del CPEIP en Chile como del ICOLPE en Colombia.

24 Los cambios en el Instituto Colombiano de Pedagogía son producto del Decreto 088 de 1976. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

25 La UNESCO impulsa de esta forma un proceso de modernización de la educación, que se articula sustancialmente en la promoción de oficinas de planeamiento educativo en los Ministerios de Educación de América Latina.

26 Una evidencia de la aplicación de la propuesta de la tecnología educativa en Chile son los programas publicados en la Revista Educación de 1966. La evidencia surge en la estructura en que se enuncia el programa: "conductas, contenidos, sugerencia de actividades". En este texto también se pone de manifiesto el impulso a la planificación cuando se sostiene: "El profesor del curso ha de realizar un planeamiento previo de sus clases, en orden a precisar los objetivos y conductas a desarrollar en ellas en función de la unidad programática específica que corresponde atender..." (el subrayado es nuestro).

En el caso del Uruguay, el modelo se origina en el siglo pasado, con la institucionalidad educativa que se inicia en 1877. José Pedro Varela, ideólogo del cambio, recibe una fuerte influencia del pensamiento filosófico y político-educativo norteamericano. En su proposición de estructura para la legislación educativa se indica, entre las funciones que debe cumplir la Comisión Nacional de Educación, la de "examinar a los aspirantes al título de maestros del Estado, con arreglo a los programas que deberá establecer previamente, y que serán iguales para todos los que aspiren al mismo título".

Esto implica instaurar un sistema de acreditación, el cual es complementado en la misma legislación con un escalafón docente. Para jerarquizar a los maestros, la comisión, luego de examinar a los maestros, les concederá diplomas "que deberán ser de cuatro grados: 1) diplomas de primer grado, válidos por seis años; 2) diplomas de segundo grado, válidos por cuatro años; 3) diplomas de tercer grado, válidos por dos años; 4) diplomas de cuarto grado, válidos por un año" (Varela [1876], 1964:83).

Otro aspecto sustantivo es la idea que subyace en la duración de la validez del título, que va desde los seis años hasta el año, lo que implica la necesidad de renovación permanente. Para lograr el ascenso en los títulos, el maestro debía hacer cursos para optar a los diferentes grados. Para cada uno de estos grados se establece tanto el tipo de escuela en que pueden enseñar como los requisitos que deben cumplir los docentes en los diferentes exámenes de acreditación. Los exámenes para los títulos de primer grado incluían demostrar conocimientos en "lectura, definiciones, ortografía, composición, escritura, aritmética, álgebra, geografía, gramática, historia y constitución de la República, fisiología e higiene, teoría y práctica de la enseñanza y leyes sobre educación vigentes en la República" (Varela [1876], 1964:92). Las regulaciones incluyen también los formatos de los exámenes, pues "el examen en aritmética escrita, álgebra, definiciones, composición, gramática e historia de la República debe hacerse por escrito, y diez preguntas separadas, por los menos, deberán hacerse sobre cada materia"... Por otra parte, "al dorso de cada título deberá ir expresado el número [calificación] que haya alcanzado el maestro en cada materia y el que sirva de tipo" (Varela [1876], 1964:93).

Este proceso de acreditación marca el significado que mantiene el concepto de carrera docente en el Uruguay. Una vez funcionando los institutos normales, los exámenes de acreditación se transformaron en concursos de oposición estructurados sobre pruebas para ocupar todos los cargos del sistema educativo en el nivel de la escuela primaria, desde el ingreso al sistema para los maestros recién graduados hasta el inspector nacional de escuelas. En la Ley General de Educación promulgada en 1877 se formula también un principio de descentralización en lo relacionado con la acreditación de los maestros, puesto que en cada departamento (división político-administrativa del país) se crea una Comisión Departamental de Educación con las mismas atribuciones, en lo relacionado con los maestros, que la Comisión Nacional [27]. Un aspecto relevante a aclarar en este documento es que, de acuerdo a la ley de 1877, los diplomas de primer grado "autorizan a sus poseedores a enseñar en las escuelas de enseñanza secundaria" (Varela [1876], 1964:83), puesto que la formación específica para los profesores de enseñanza secundaria en el Uruguay se inicia recién en 1950 con la creación del Instituto de Profesores Artigas, dependiente del Consejo de Enseñanza Secundaria.

Me atrevo a afirmar que estas dos maneras de comprender e interpretar el perfeccionamiento: actualización y carrera docente, están ligadas estrechamente a la necesidad de responder a las demandas de modernización de los sistemas educativos en momentos diferentes de la historia de América Latina, en países con desarrollos político-culturales similares pero diversos.

La propuesta de la Ley de Educación Común (1877), que incluye los procesos de acreditación y marca el estilo que asumirá el perfeccionamiento docente, surge para acompañar la necesidad de industrializar y organizar administrativa y económicamente a la nación, camino que para Varela sólo se ve posible impulsando y promoviendo la educación de aquellos que se transformarán en ciudadanos.

El caso de Chile y Colombia, y ya en el siglo XX, la búsqueda de procesos de actualización de conocimientos para los maestros está articulada a las ideas cepalianas acerca del desarrollo económico-social de la región. Estas ideas demandaban una puesta al día del sistema educativo fundada esencialmente en alcanzar altos niveles de cobertura, en particular de la escuela básica, extendida en ese momento a ocho años obligatorios en la mayoría de los países latinoamericanos. La tarea de los centros que se crearon era subsanar fundamentalmente las condiciones académicas de los docentes.

27 Después de casi 100 años de funcionamiento, estos procedimientos sufren un quiebre importante en 1973, con una ley de educación, conocida como Ley Sanguinetti, que transforma los cargos de dirección e inspección (supervisión) en nombramientos de confianza del Presidente de la República. Esta ley quiebra la condición de equidad y transparencia de ingreso a los cargos y la posibilidad de acceder a una carrera docente. Durante la discusión de la ley, los maestros llevaron a cabo una huelga que mantuvo cerradas las escuelas y liceos durante cuatro meses.

LAS DEMANDAS contemporáneas

En el momento actual, la idea del perfeccionamiento se vincula estrechamente a los niveles de complejidad alcanzados por el desarrollo del saber

En el momento actual, la idea del perfeccionamiento se vincula estrechamente a los niveles de complejidad alcanzados por el desarrollo del saber, tanto científico como tecnológico, que implican la necesidad de alcanzar la capacidad de apropiarse tanto de los conocimientos del día como del manejo de nuevas herramientas [28]. Este desarrollo propone demandas estructurales y particulares. Las estructurales apelan a cambios profundos en el sistema educativo. Las particulares reclaman a los docentes generar capacidades para asumir procesos de reaprendizaje y actualización [29]. Los primeros están significados desde el saber-aprender y los sistemas de creencias incorporados tácitamente por los profesores. Los de actualización apelan, esencialmente, a las conceptualizaciones sustantivas sobre la enseñanza como profesión.

Los procesos de reaprendizaje

Al enfrentar los retos implicados en los procesos de transformación productiva, un elemento que emerge inmediatamente es la posibilidad de desarrollar en toda su potencialidad la capacidad de saber-aprender del ser humano; es decir, del **reaprendizaje permanente**. Este saber aprender está ligado a algunas condiciones que, a mi juicio, son esenciales al ser humano, fundamentalmente a aquellos seres humanos que han optado por el camino de la tarea intelectual y de servicio, como es la labor docente. La primera, una ausencia de prejuicios frente a lo que no se sabe. Es decir, poder reconocer plenamente los ámbitos de la ignorancia propia. Esta condición está íntimamente relacionada con la posibilidad de pedir ayuda, entregándole autoridad a un interlocutor. Esto implica una actitud emocionalmente positiva, ligada a una ausencia de inseguridad personal.

Consecuente con esta condición emerge una segunda, marcada por la orientación eficiente a la búsqueda. Búsqueda que se hace posible a través del empleo eficaz de herramientas. Esta idea de la herramienta se significa, quizás de manera un tanto inmediata, desde el manejo eficiente de las bases de datos, a través de sistemas informáticos. Sin embargo, en la labor docente son esenciales las herramientas propias del desarrollo de las capacidades cognitivas de los sujetos y, fundamentalmente, de la posibilidad de hacer conciencia de los modos con que cada individuo asume sus propios procesos de conocimiento. Es decir, la capacidad de reflexionar sobre el conocer en sí y para sí mismo [30].

El **saber-aprender** que sustenta el reaprendizaje también demanda una búsqueda de claridad acerca de las relaciones entre los modos del pensar y los contextos en los que surgen. La interacción entre el pensar y el contexto se comprende e interpreta a través del razonamiento práctico y la lógica de los acontecimientos (Carlgren y Lindblad, 1991:508). El saber-aprender implica una búsqueda acerca de los fundamentos del hacer, de la comprensión que el profesor tenga sobre el contexto de su acción y de su pensar, las distinciones entre las diferentes clases de práctica y de cómo éstas pueden impactar en el contexto y el contexto en ellas. Fundamentalmente, el saber-aprender está ligado a la capacidad de actualización crítica de los maestros, tanto en lo relacionado con el eje de extensión del conocimiento como con el eje de profundidad. El primero hace referencia a las relaciones inter y metadisciplinarias, en tanto la resolución de situaciones cotidianas no está contenida en una sola disciplina. Lo esencial del quehacer pedagógico es su vínculo con espacios diversos de indagación. Las respuestas al cómo enseñar una determinada temática para resolver los problemas que implica tanto su exposición como su apropiación, no se remiten ni a los "manuales del docente" ni a los textos de "didáctica de la especialidad".

28 Es interesante que estas necesidades vuelven a estar relacionadas de manera significativa a la idea de modernidad y modernización.

29 Las demandas particulares que hace el desarrollo socioeconómico y la modernización al sistema educativo son las propias de este documento.

30 Para ampliar esta idea de "pensar sobre los modos de conocer" ver Piaget, J. *La prise de conscience*, PUF, París, 1974.

Estas respuestas reclaman del profesor una capacidad de desplazamiento que trasciende los horizontes de los saberes que supuestamente le son propios. Este eje de extensión reclama esencialmente de conexiones que es posible establecer, por ejemplo, entre pedagogía y epistemología, entre epistemología y biología del conocimiento, entre biología del conocimiento y psicología. Pero este eje de extensión puede transformarse en la trivialización de las estructuras conceptuales de la disciplina hacia la cual se produce el desplazamiento sin la presencia del segundo eje mencionado: el de profundización. El primero, de extensión, reclama de una orientación eficiente a la búsqueda; sin embargo, el segundo reclama del manejo eficiente de las herramientas del conocer. El profesor, a través del saber-aprender, podrá indagar rigurosa y sistemáticamente en los textos que dan cuenta de saberes y estructuras conceptuales para él/ella desconocidos hasta ese momento. Más aún, podrá, a través de un proceso de reordenamiento y desplazamiento, llevar las conceptualizaciones al ámbito de su práctica cotidiana, no sólo para realizar quehaceres y resolver problemas, sino, y esencialmente, para ser un productor y constructor de saber. Este eje de profundidad es el que concentra funcionalmente el saber-aprender.

Otro elemento sustantivo en el **reaprendizaje** está constituido por aquellas "creencias" que fueron adquiridas durante los períodos de formación, previos al ejercicio de la profesión. Estas "creencias" se transforman en supuestos tácitos, a menudo inconscientes, acerca de los aspectos básicos que constituyen la profesión. En este caso, las "creencias" se relacionan con los alumnos, las clases y los contenidos que son enseñados (Kagan, 1992). Las "creencias" de los profesores en este contexto, necesariamente, no responden en totalidad a las argumentaciones que le fueron entregadas durante su proceso de formación, sino que son producto de éstas, de las experiencias vivenciadas en su trabajo y de aquellas convicciones que en la esfera pública se discuten sobre la enseñanza y la educación.

El reaprendizaje se sustenta sobre el develar la condición de inconsciente de estos sistemas de creencias que emergen por las incertidumbres endémicas que marcan la labor docente (Kagan, 1992). Estas incertidumbres se refieren a la heterogeneidad de normativas, la multiplicidad de propuestas de reformas, "la ausencia de articulaciones dinámicas entre función, formación y carrera, la existencia de relaciones aún muy restringidas entre el sistema educativo en su conjunto y el contexto socio-económico-cultural" (Parra y Vera, 1985:6).

Por último, el saber-aprender, en sus ejes de extensión y profundización, ligados a la objetivación de las "creencias" de los profesores, son condiciones esenciales de lo que he denominado reaprendizaje, sin el cual es imposible pensar y comprender los procedimientos posibles para generar la actualización y la adecuación del saber.

© UNESCO/Dominique Roger

Los procesos de actualización

Una pregunta que se impone aquí es ¿qué significa *lo actual*, *lo actual* de qué, en qué, para qué?

Si nos remitimos al diccionario, *actual* se define como aquello que existe, sucede o se usa en el tiempo de que se habla (RAE, 1970). En consecuencia, actualizar es poner algo en tiempo presente (RAE, 1970). Frente a estos significados surge un conjunto de preguntas que se refieren a diferentes ámbitos o espacios de la docencia: unas, que ponen en cuestión sobre quién o qué decide sobre la condición de actualidad que posee aquello que los maestros deben conocer, saber y enseñar; otras, que hacen referencia a cómo se determina y delimita, en el sentido de sus horizontes y fronteras, ese algo que el profesor debe poner en tiempo presente Sin duda, las respuestas a estas preguntas apelan a niveles diferentes. Las primeras sobre el quién o qué remiten a la estructura del sistema educativo y al contexto en el que está inserto. Las segundas apelan al desarrollo y producción de los saberes. No obstante, es imposible pensar en el perfeccionamiento sin visualizar cómo pueden articularse ambos niveles de respuestas.

Las preguntas que se pueden enunciar acerca de los horizontes y fronteras de ese algo que el profesor debe poner en tiempo presente, apelan al cuestionamiento sobre la condición de profesión de la enseñanza. En tanto no es posible pensar en una profesión que carezca de un saber de base que le es propio [31] (Strike, 1990:91). Sin embargo, esta afirmación da paso a otra pregunta: ¿cuál es el saber de base propio de los profesores?

La respuesta a este interrogante remite a la argumentación formulada anteriormente sobre la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario y las mediaciones que establecen y dan sentido a la relación. El contenido de dichas mediaciones lleva necesariamente a establecer los determinantes del perfeccionamiento. Más aún, marcan la orientación que tendrá el mismo cuando en lugar de las mediaciones se enfatiza uno de los dos ámbitos y la actualización es mirada de manera dicotómica desde el horizonte de lo disciplinario o desde el horizonte de lo pedagógico, dejando de lado el aspecto sustantivo de la relación entre ambos.

> El reaprendizaje se sustenta sobre el develar la condición de inconsciente de estos sistemas de creencias que emergen por las incertidumbres endémicas que marcan la labor docente

Sin embargo, estos no son los únicos interrogantes que se plantean. También están aquellos que ponen en cuestión sobre ***¿quién o qué decide sobre la condición de actualidad que posee aquello que los maestros deben conocer, saber y enseñar?*** Estas preguntas interpelan a la relación entre institucionalidad, saber y producción de conocimiento. Desde las anotaciones históricas desarrolladas en la primera parte de este documento, me atrevo a decir que la institucionalidad contemporánea responde esencialmente a un interés de control sobre el quehacer de los maestros [32]. Este interés de control se concretiza en el hecho de que no son los profesores los que establecen una demanda clara sobre los contenidos de los cursos ofrecidos por el Centro de Perfeccionamiento (CPEIP), sino que es la institución quien decide sobre las necesidades de los profesores. Más aún, en el momento actual son las universidades las que básicamente han presentado las proposiciones de perfeccionamiento, en un proceso de delegación de este sector de su actividad por parte del centro.

31 De acuerdo con Hoy y Miskel (1987), Strikes considera que "entre las características que a menudo se suponen que definen las profesiones está la posesión de un saber de base propio..." (Strikes, 1990).

32 Quizás, aunque suene un tanto audaz, podría decir que los cursos de perfeccionamiento son una forma indirecta de controlar la producción de profesores realizada por las Facultades de Educación, instituciones sobre los cuales, en su condición de autónomas, el Estado no puede ejercer ninguna vigilancia.

Para que el vínculo entre autonomía profesional y saber de base propio no se rompa es imprescindible la existencia de un gremio

En consecuencia, la relación entre institucionalidad y saber está determinada por la institución que dispone sobre la validez y jerarquía de los saberes que deben ser administrados a los maestros para el ejercicio de su profesión. Se rompe de esta manera un elemento constitutivo de la profesionalidad de la enseñanza. Aquel que demanda la posesión de un saber de base propio ligado necesariamente a la autonomía profesional (Strike, 1990:91). La determinación que hace el centro, aun en el proceso de delegación a las universidades, sobre los tipos de cursos y contenidos del perfeccionamiento lesiona la autonomía profesional y la posibilidad de desarrollo de un saber de base propio por parte de los profesores.

Para que el vínculo entre autonomía profesional y saber de base propio no se rompa es imprescindible la existencia de un gremio. Comparto lo que enuncia Strike (1990), en cuanto a que "quizás es imposible pensar en tener un saber de base propio sin la existencia de un gremio [...] el gremio debe estar organizado y tener autoridad sobre las prácticas para poder asegurar el saber de base... [En tanto] el crecimiento del saber supone no sólo buena investigación, sino también la habilidad organizacional para afirmar las ideas que han sido exitosas y para excluir aquellas que han fracasado" (Strike, 1990:96-97).

ENTONCES...
¿cuál es la relación entre formación inicial y perfeccionamiento docente?

Recopilemos lo dicho hasta ahora:

➔ El **saber pedagógico** es el que da identidad a la profesión docente, el que diferencia a los maestros, los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica.

➔ Este saber de base que constituye a la profesión está asegurado en **la existencia de un gremio**, sin el cual no es posible pensarlo.

➔ Las fronteras y horizontes de los conocimientos ponen el problema de la **relación entre lo pedagógico y lo disciplinario** como lo propio del saber de los profesores.

➔ La relación entre lo pedagógico y lo disciplinario implica **la discusión acerca de sus posibles mediaciones en lo concreto de la lección**.

➔ En función de la complejidad alcanzada por el desarrollo de los saberes, el proceso de **reaprendizaje** debe necesariamente centrarse en el **saber-aprender**.

➔ En el **saber-aprender** debe considerarse tanto el **eje de extensión** que reclaman las relaciones inter y metadisciplinarias como el **eje de profundización** que demanda procesos de análisis, comprensión e interpretación en un ámbito disciplinario específico.

➔ La demanda por el proceso de actualización interpela dos ámbitos de problemas. Uno, que hace referencia a **las fronteras y horizontes de los saberes**. El otro, que reclama de los espacios de tomas de decisiones, lo que implica **la relación entre institucionalidad, saber y producción de conocimientos**.

➔ La relación entre institucionalidad, saber y producción de conocimientos interpela sobre **el reconocimiento de la condición profesional de los maestros, en tanto portadores y constructores de un saber de base**.

➔ El vínculo entre los profesores, su saber de base, su autonomía intelectual y gremial se **ve interferida por los mecanismos de control de la institucionalidad actual**.

A partir de esta recopilación surgen algunas preguntas:

➔ ¿Las instituciones formadoras de maestros, y fundamentalmente sus cuerpos académicos, están dispuestas a reconocer que el saber pedagógico es el fundamento esencial en el proceso de aprender a enseñar?

➔ ¿Los académicos que forman maestros están en condiciones de asumir la condición de oficio, de artesanía de la enseñanza y, en consecuencia, asumir la práctica docente como uno de sus ejes fundacionales?

➔ ¿La Administración educativa está en condiciones de promover el establecimiento de una carrera docente donde se reconozca la labor de los profesores de las escuelas que asuman funciones de maestros consejeros de práctica?

➔ ¿El Estado está dispuesto a aceptar que los profesores adquieran y desarrollen la autonomía necesaria a cualquier proceso de profesionalización?

➔ ¿El Estado está dispuesto a favorecer una carrera docente de los profesores donde lo que prime sea el saber frente a las adscripciones?

➔ ¿El Estado está dispuesto a generar un proceso nacional de calificación de sus docentes, realizando la inversión financiera necesaria, que se sustente sobre el saber y no sobre el indoctrinamiento de modelos?

➔ ¿El Estado está dispuesto a crear un sistema de supervisión fundado en lo pedagógico y no sólo en el aspecto administrativo de las instituciones escolares?

➔ ¿Los sostenedores de los colegios particulares están dispuestos a respetar un escalafón docente fundado sobre el saber, articulado con una escala salarial?

➔ ¿Los profesores están dispuestos a asumir los riesgos que dicha autonomía implica, en cuanto a que serán ellos quienes deberán hacerse cargo de la responsabilidad de la toma de decisiones y de la construcción de su propio saber de base?

➔ ¿Los profesores están dispuestos a someterse a un concurso nacional estructurado sobre pruebas de conocimiento, evaluado anónimamente, que incluya todos los cargos existentes en el país?

➔ ¿Los profesores (docentes de aula, directivos docentes, supervisores) están dispuestos a someterse a una evaluación permanente para mantenerse en sus cargos, para de esta manera dejar de ser funcionarios para transformarse en profesionales?

Cuando obtengamos respuestas claras a estas preguntas y señales más nítidas todavía sobre la voluntad de cambio, tanto por parte del Estado como de los sostenedores y de los profesores, entonces quizás encontremos la relación necesaria entre formación inicial y perfeccionamiento docente.

BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1986.

CARLGREN, Ingrid, y LINDBLAD, Sverker. "On teachers'practical resasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers' thinking". En *Teaching & Teacher Education* 7 (5-6), 1991: 507-516.

COMENIO, Juan Amós. *Didáctica magna*. Editorial Porrúa, México, 1976 (edición original, 1632).

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores, 1982, México.

KAGAN, Dona M. "Implications of research on teacher belief". En *Educational Psychologist* 27 (1), 1992: 65-90.

LOMBARDO-RADICE, G. *Lecciones de didáctica*. Editorial Labor, Madrid, 1933.

MARTÍNEZ BOOM, A., CASTRO, J. y NOGUERA, C.E. (1989). *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

PARRA, Francisco y VERA, César. "Contribución a un análisis de la capacitación docente y la práctica pedagógica". En *Investigación Educativa* nº 1, 1985: 5-30.

PIAGET, Jean. *La prise de conscience*. PUF, París, 1974.

PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen, México, 1989.

SHULMAN, Lee S. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". En *Harvard Educational Review*, nº 57, 1987: 1-22.

STRIKE, Kenneth A. "Is teaching a profession: how would we know". En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, nº 4, 1990: 91-117.

TEZANOS, Araceli de. "*Formación de profesores para la Educación Media: fundamentos y puesta en marcha de una reforma posible*". En Hawes, G. y Donoso S. (eds.). *Formación de profesores de educación media en Chile: una reflexión necesaria*. Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 195:218.

VARELA, José Pedro. *La educación del pueblo*. Tipografía de "La Democracia", Montevideo, 1874.

VARELA, José Pedro. *La legislación escolar*. Tomos I y II. Biblioteca Artigas, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Montevideo, 1964.

LA FORMACIÓN DOCENTE:

mitos, problemas y realidades

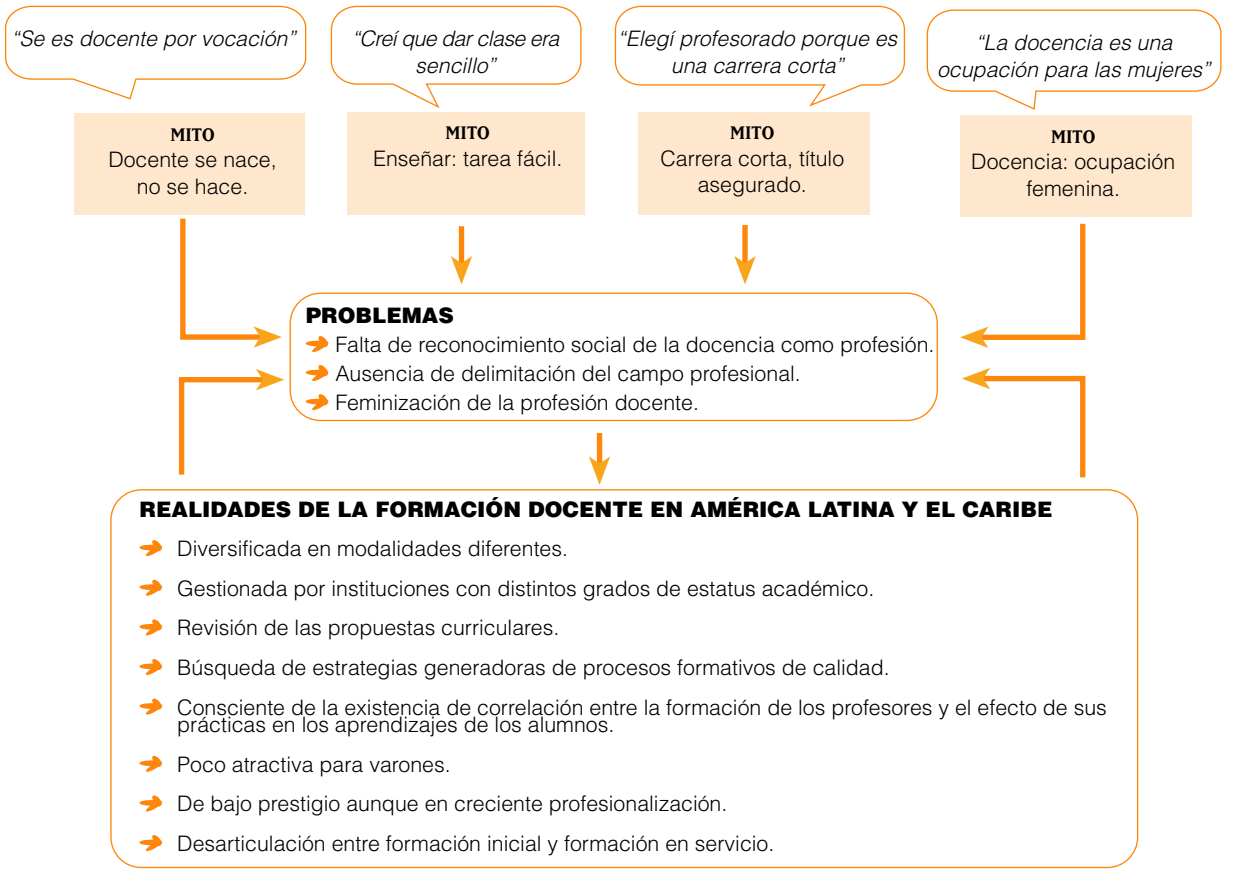
Cristina Maciel de Oliveira
Brasileña. Profesora Centro Regional de Profesores del Este, Uruguay.

En el esquema siguiente presentamos los ejes temáticos que estructuran este artículo: mitos, problemas y realidades regionales de la formación docente inicial y en servicio.

Los frecuentes comentarios de estudiantes de profesorado, sobre la docencia y los docentes [1], nos sirven como punto de partida para el planteo de ciertos mitos sociales y los problemas que en relación con ellos puede plantearse la formación docente. Describimos una experiencia innovadora en Uruguay, sus avances, obstáculos y desafíos. Por último, nos atrevemos a esbozar una propuesta de formación docente con visión regional.

[1] Empleamos las expresiones "docente", "docentes", "profesor", "profesores" "maestros" en forma genérica, incluyendo en su significado tanto al género masculino como al femenino.

© UNESCO/Eduardo Barrios



MITOS

La aplicación de encuestas a estudiantes que ingresan al primer año de la carrera docente, para conocer las razones por las que eligieron ser profesores, y a aquellos que cursan tercer año acerca de las dificultades que se les presentan en su práctica docente, nos ha permitido identificar algunos mitos relacionados con la docencia y con el proceso de formación inicial que esta ocupación requiere.

Las ciencias sociales entienden que el mito es una creencia común en un grupo, que no requiere de justificación racional, ni se lo cuestiona, puesto que en ese caso perdería validez. Se apoya en un conocimiento imaginativo de la realidad natural y de los fenómenos sociales. Su expresión lingüística es sencilla, pueden ser fácilmente aprendidos y recordados en la transmisión de una generación a otra. No obstante su poder de permanencia en el grupo que los acepta, también pierden su vigencia, pudiendo ser asimilados o sustituidos (Aula Santillana, 1995)

En el imaginario de nuestra sociedad (y en el de muchos de los estudiantes mencionados), el perfil del docente ideal se sustenta sobre el mito que sobrevalora la vocación (*docente se nace, no se hace*), minimizando la formación. Se estructura sobre la creencia, casi mágica, de que la enseñanza es una labor sencilla (*enseñar: tarea fácil*). Ambos mitos parecen reforzarse si se compara la extensión de las

carreras de magisterio y profesorado, de tres o cuatro años, con aquellas profesiones llamadas liberales, cuyas carreras exigen más de cuatro años (*magisterio y profesorado: carrera corta, título asegurado*). El atractivo de obtener un título en un plazo relativamente corto incide muchas veces en la elección de la carrera, por sobre el deseo de ser docente o de obtener cualificación profesional. Otro mito socialmente válido es el que sostiene la creencia de que la carrera docente es más adecuada para las mujeres que para los hombres, principalmente en los niveles preescolar y escolar (*docencia: ocupación femenina*). Históricamente, ha sido mayor la presencia de la mujer en el primer nivel del sistema educativo que en los niveles secundario y terciario.

Podrían citarse otros, más específicamente relacionados con el rol docente, como el que nosotros identificamos con el rótulo *docente multifuncional*. Es decir, la convicción generalizada de que por el por el hecho de ser docente, éste posee competencias propias de otras profesiones y por tal, además de las tarea de educar y enseñar, es capaz ¡y debe! cumplir funciones como psicólogo, asistente social, administrativo en las instituciones, e incluso como médico ante el malestar de algún alumno. También se espera que sea poseedor de conocimientos absolutos y universales en gran parte de las áreas del conocimiento científico. El mito del *docente omnisapiente* está conectado con el anterior y responde al modelo tradicional de enseñanza, más difícil de desterrar del imaginario social que de la práctica de los profesores.

Parece oportuno explicitar algunas líneas de reflexión relativas a ciertos problemas que en nuestra visión podría considerar la formación docente. Es tiempo de cuestionar viejos mitos, representativos de un modelo educacional casi perimido... ¡casi! Creemos que este cometido es parte del compromiso con nuestra profesión y con la formación de los docentes que educarán a las generaciones venideras.

PROBLEMAS

Uno de los problemas emergente de las situaciones planteadas, y que a nuestro criterio debería ser atendido por el cuerpo docente desde su formación inicial, es el de la falta de reconocimiento social de la docencia como profesión.

UNESCO-BIE, en 1966, acuerdan en considerar el ejercicio de la función docente como una profesión, reconociéndola como un servicio público que exige de los profesores conocimientos especializados (Aula Santillana, 1995). Años antes, algunos autores atribuían a la docencia el carácter de semiprofesión, considerándola una amalgama de conocimientos técnicos y administrativos, muchos transmitidos con sabiduría artesanal, más que a través de conocimientos formalizados.

Para algunos sociólogos, una profesión debe poseer un cuerpo único de teoría y conocimiento, prestigio de confiabilidad y responsabilidad social, basado en un código de ética (França y Galdona, 1992), y se diferencia de la semiprofesión por las siguientes características: “(...) competencia (conocimientos elevados de nivel universitario), vocación de servicio, licencia (control del acceso a la profesión), independencia y capacidad de autorregulación” (Marcelo, 1995, p. 135).

Para estimar si la docencia es o no una profesión, Fernández Pérez (1995) considera los seis rasgos menos discutidos de toda profesión: saber específico no trivial, progreso continuo de carácter técnico, fundamentación crítico-científica en la que se apoya el anterior, autopercepción del profesional, cierto nivel de institucionalización, reconocimiento social. Para este autor, la falta de hábito de los profesores, en general, de realizar tareas de autoperfeccionamiento de su práctica profesional diaria, de investigación en el aula y de análisis de la práctica, niegan los tres primeros rasgos.

Con una postura crítica, Marcelo advierte que los planteamientos anteriores son análisis "neutros" de la enseñanza como profesión, ya que ésta debe analizarse teniendo en cuenta tanto el contexto histórico y social de su aparición como los requerimientos actuales de la profesionalización.

Dado que la definición de los rasgos identitarios de una profesión contribuye con la institucionalización de la misma, legitimándola, no parece menor prestar atención a este aspecto en y desde la formación inicial.

"Si queremos ser considerados profesionales, actuemos como tales", solemos decir a los estudiantes de profesorado. Coherentes con esta convicción, en la práctica, indagamos las concepciones previas de los estudiantes [2]; buscamos estrategias didácticas para que éstos construyan e integren las nociones de profesión, profesionalidad; definimos los rasgos que hacen de la docencia una profesión y procuramos tener una actuación profesional autorregulada, acorde con la concepción de profesionalidad construida colectivamente.

Un problema subyacente al de la falta de reconocimiento social de la docencia como profesión, es la ausencia de delimitación del campo profesional en el sentido acuñado por Bordieu para los "campos" que conforman los científicos: "(...) *espacios profesionales con reglas, lugares y jerarquías, donde los mecanismos de inclusión, consagración y relegamiento son los que regulan la lucha, a la vez que resultan el objeto de ésta*" (Follari, 2000, p. 112).

No parece estar bien definido el campo o espacio profesional (*"comunidad científica"*, en la teoría kuhniana) de los profesionales de la educación. Son múltiples las vías por las que se busca explicar y comprender el fenómeno educativo en sus dimensiones principales: educando y aprendizaje, educador y enseñanza, teoría y práctica. Ello da lugar a que en ciertos casos una multiplicidad de especialistas, en un ejercicio de dinámica interdisciplinar, intercambien roles, perdiendo especificidad y desfigurando tanto el perfil de los miembros del campo profesional como sus límites. Ejemplo: sociólogos, psicólogos, médicos, sin formación pedagógica, ejercen el rol docente; docentes sin formación disciplinar específica actúan como asistentes sociales o psicólogos.

Tampoco existe una *"matriz disciplinaria"*, en el sentido propuesto por Kuhn, de acuerdos mínimos necesarios, puesto que cada sociedad, en relación con su ideal de hombre, define su cultura, los fines de la educación y, por consiguiente, la cultura pedagógica, la cultura escolar y sus subculturas. Las diferencias entre las grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea (Juif y Legrand, 1980) lo confirman. La escuela tradicional, la escuela nueva, las pedagogías no directivas, la autogestión pedagógica, la dinámica de grupo, entre otras, han dado lugar a dos tipos de debates: uno, ideológico, de carácter crítico; otro, de carácter científico, técnico. Los acuerdos emergentes entre aquellos que comparten teorías, impactan con diverso grado de incidencia en la práctica de la acción pedagógica, según las exigencias socioculturales del momento histórico. Las aplicaciones del psicoanálisis, de la sociología del conocimiento, de las corrientes cognitivistas, del constructivismo de base piagetiana, proporcionan a los educadores argumentos provisorios, temporales, nuevas relaciones, acordes con las ideologías que constituyen el conocimiento social.

Si bien la revisión de la literatura pedagógica actual hace referencia a diversos paradigmas que conviven en nuestra época –del constructivismo, del sistemismo, del caos, de la complejidad, siguiendo el planteo de Follari [3], no podría hablarse de la existencia de paradigma en las ciencias de la educación, puesto que no pueden identificarse consensos globales en los protagonistas de la comunidad científica dedicada a la educación. Sería imposible reducir a uno dichos discursos, con una lógica y un lenguaje universalmente aceptado.

[2] A la pregunta *¿la docencia es una profesión?*, algunos estudiantes opinan que no, esgrimiendo como argumentos: a) la posibilidad que tiene en nuestro país un profesional de otro campo disciplinar de actuar como docente, sin formación pedagógica; b) los bajos sueldos; c) la corta extensión de la carrera.

[3] *Op. cit.*, cap. 7: Sobre la inexistencia de paradigmas en ciencias sociales.

Dicho planteo nos aporta a los profesionales de la educación un valioso instrumento de análisis para continuar profundizando el estudio del estatus científico de las ciencias de la educación, estudio que debería forjarse, a nuestro entender, desde el proceso inicial de formación de profesores.

Centrar la atención en la delimitación del campo profesional nos orienta a focalizarla en sus integrantes. En líneas anteriores lo hemos hecho en función de su cualificación profesional. Parece oportuno hacerlo, además, en relación con el género. El hecho de que la profesión docente sea una ocupación elegida mayoritariamente por mujeres ha sido motivo de polémicas. A modo de ejemplo, Medina (2003, p. 79) hace referencia a la que se establece "(...) *entre aquellos autores que atribuyen a la feminización la causa de la descualificación profesional (proletarización) y la consiguiente pérdida de estatus, y los que ven en este argumento un claro ejemplo de sesgo sexista y ponen en duda la relación entre feminización y proletarización*". En opinión del autor, partidario del segundo enfoque –al que adherimos–, no es la presencia mayoritaria de la mujer en la docencia la que determina la pérdida de estatus, sino las tendencias discriminatorias de la mujer en la sociedad.

Es interesante la observación de Medina en relación con las "*virtudes biológicamente femeninas*" valoradas en la realización del trabajo docente que se realiza en los niveles preescolar y básico: "*Entrega, servicio, abnegación*". Dichas "*virtudes*" –proyección del rol que la mujer tradicionalmente ha desempeñado en el ámbito familiar– son subvaloradas por la sociedad en comparación con las competencias técnico-científicas, más propias del género masculino.

El análisis del autor nos permite tomar conciencia sobre el peso que los mitos, a veces con carácter de prejuicio social, pueden llegar a tener sobre el estatus profesional del cuerpo docente. A nuestro criterio, la formación docente debería asumirlos como problema y buscar alternativas para que los profesores en formación, en lugar de reproducir en los centros educativos los estereotipos sexistas discriminatorios de la población femenina, sean capaces de cuestionarse las funciones de las instituciones educativas como agentes socializadores. Sería deseable que adquieran la competencia profesional específica de "*luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales*" (Perrenoud, 2004).

Si queremos ser considerados profesionales, actuemos como tales

© UNESCO/Eduardo Barrios

REALIDADES
de la formación docente en Uruguay

En Uruguay [4], la formación de docentes, inicial o de grado y en servicio o continua se encuentra a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP [5]), organismo estatal responsable además de la planificación, gestión y administración de los niveles de educación inicial, primaria, media y técnica del sistema educativo público.

La formación inicial para magisterio y profesorado tiene carácter terciario no universitario y adopta modalidades diferentes. Cada una ha buscado dar respuesta a necesidades específicas de la enseñanza uruguaya en distintos momentos sociales.

El magisterio forma maestros para la educación primaria y preescolar. Se cursa en los institutos normales (II.NN.), que se encuentran en Montevideo (ciudad capital) e interior del país. A partir de 2005 se implementará un nuevo plan de cuatro años. El primer instituto surge en 1885, lo que explica la profesionalización de la totalidad del cuerpo de maestros del país a partir de 1930.

El profesorado forma profesores para la educación media (ciclo básico y ciclo superior o bachillerato). Coexisten las siguientes modalidades (Vilaró, 1999):

- La formación de profesores para la educación técnica que imparte la Universidad del Trabajo del Uruguay (área tecnológica en el ciclo básico, bachilleratos tecnológicos, formación profesional). Se cursa en el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET), que se establece en la década del sesenta.
- La formación de profesores para los ciclos básico y superior, que puede cursarse en:
  - El Instituto de Profesores Artigas (IPA), situado en Montevideo. Surgió en 1949, siendo ésta la primera modalidad de formación inicial de profesores de educación media en el país.
  - Los institutos de formación docente (IFD), emplazados en 21 lugares del interior del país. Estos centros asumen la formación de maestros y la de profesores de educación media en base a las asignaturas tradicionales de los institutos normales, que integran un "tronco común" para ambas formaciones. A la de profesores se agrega didáctica especial; las asignaturas específicas de la disciplina se rinden en calidad de libre en el IPA.
  - Los centros regionales de profesores (Ce.R.P), ubicados en seis ciudades del interior del país. Comienzan a funcionar dos en 1997 (del Norte y del Litoral), como una experiencia innovadora (del Este en 1998, del Suroeste y del Sur en 1999, del Centro en 2000).
  - Modalidad semipresencial. Experiencia de educación a distancia reciente; se resolvió implementar en 2003.
- La formación de profesores de educación física. Se cursa en los institutos superiores de educación física (ISEF) situados en capital, este y litoral del país. Esta formación no depende de la ANEP, sino del Ministerio de Deporte y Juventud. Actualmente se está efectuando el traspaso de dichos institutos a la Universidad de la República. Quienes cursan esta carrera egresan con el título de licenciados.

[4] Uruguay cuenta con 3,2 millones de habitantes en un área terrestre de 176.215 km2.

[5] A diferencia de otros países, la ANEP, en sus funciones técnica y administrativa, es un ente autónomo con respecto al Poder Ejecutivo; no lo es financieramente. Está constituida por los siguientes órganos: Consejo Directivo Central (CODICEN), Dirección Nacional de Educación Pública (Director Nacional), Consejo de Educación Primaria (CEP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

Una experiencia innovadora
en formación docente inicial

Entre 1995 y 2001, la matrícula en la formación docente inicial en Uruguay se incrementó en un 86%. La creación de los centros regionales de profesores (Ce.R.P), en 1997, en el interior del país, ha sido una de las causas de dicho incremento. Describiremos la modalidad de formación que se desarrolla en estos centros por carácter innovador.

Su creación responde a la necesidad de revertir la situación de desprofesionalización [6] del cuerpo docente de la educación media. A ello se agregan: la baja titulación en los IFD, las altas tasas de retiro de los docentes en relación con el número que el sistema necesita y el aumento de las tasas de cobertura de la matrícula de educación secundaria (del 15 al 18% en la década del sesenta se pasa a una cobertura del 75 al 80% en la década del noventa) (Vaillant y Wettstein, 1999).

Las características que definen esta modalidad de formación como innovadora son:

- el establecimiento de enclaves culturales regionales;
- la democratización del acceso a través de un programa de becas que otorga alimentación, alojamiento y traslado a estudiantes provenientes de hogares con nivel económico medio y medio-bajo;
- la permanencia de los docentes y estudiantes en la región;
- un régimen intensivo de dedicación de ocho horas diarias, de lunes a viernes;
- la duración de la carrera: tres años, con una totalidad de 4.200 horas reloj entre clases recibidas y la práctica docente. Se duplica el número de horas de clase de la modalidad IPA. No se considera que la mayor carga horaria implique la adquisición de más conocimientos, sino que se pretende crear un ambiente de formación total, con mayor tiempo académico, generador de un clima institucional de aprendizaje;
- la presencia de los formadores a tiempo completo y dedicación exclusiva, con 40 horas semanales, de las cuales dedican 20 a docencia directa y 20 a otras actividades, tales como: orientación a los estudiantes, coordinación, participación en equipos técnicos, estudio, planificación, investigación;
- el diseño curricular conjuga tres dimensiones de formación: especializada, en una de áreas de conocimiento (lengua y literatura, matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza [7]); formación general, constituida por asignaturas instrumentales (inglés [8] e informática) y por ciencias de la educación [9], didáctica y práctica docente;
- creación de liceos de práctica, en los cuales los profesores practicantes realizan su práctica en un grupo que tienen a su cargo, en carácter de suplentes, durante la totalidad del curso lectivo, con la responsabilidad académica, funcional y administrativa correspondiente. Para el desarrollo de la misma trabajan de a dos, conformando una "pareja pedagógica" que observa y analiza las clases del compañero, a fin de alcanzar una mirada colegiada más amplia. Asiste y supervisa la práctica un profesor tutor.

El período 1997[10] -2002[11] constituyó la "etapa fundacional". Su característica central ha sido dar forma a la innovación. En este plazo han egresado 839 profesores.

6 En 1995, el porcentaje nacional de titulados era del 30%; entre 44 y 45% en Montevideo y 20% en el interior del país (ANEP, 1999).

7 Ciencias sociales se diversifica en segundo año en las menciones: historia (2º y 3º), sociogeografía (2º), sociología (3º), geografía (3º). Ciencias de la naturaleza se diversifica en segundo año en las siguientes menciones: biología (2º y 3º), Físico-química (2º), química (3º), física (3º).

8 Inglés se cursa como carrera en tres de los centros. En los otros tres es de carácter instrumental.

9 Ciencias de la educación comprende, luego de ajustes curriculares realizados en 2002 y 2003: en 1º: teoría de la educación y sociología de la educación; en 2º: didáctica y orientaciones de práctica docente (incluye seminario de teorías del aprendizaje), planificación y gestión de centro (incluye seminario de teorías de la evaluación); en 3º: investigación educativa aplicada, psicología de la educación, práctica docente.

10 1997: año de creación de los dos primeros centros.

11 2002: año en que egresa la primera generación del último centro creado.

En 2003 se ha iniciado una "etapa de ajustes [12]", orientada al logro de la sustentabilidad académica, administrativa y financiera del modelo (ANEP, 2004). Como parte de esta segunda etapa y luego de un proceso de análisis de la calidad de la oferta educativa de los Ce.R.P, se formula el documento inicial del *Diseño curricular 2005* . En éste se proponen los siguientes ajustes:

- extensión de la carrera a cuatro años, en un total de 4.500 horas reloj, lo que permitirá profundizar la formación en el área y en la mención;
- reducción de la jornada de clase diaria para los alumnos a seis horas;
- revisión y ajuste de las mallas curriculares;
- organización del conocimiento en cuatro núcleos formativos: *construcción del campo de la educación, construcción teórica de la práctica y el rol profesional, construcción del área y del campo disciplinar, construcción del conocimiento instrumental básico*;
- fortalecimiento de la práctica docente de segundo a cuarto año;
- flexibilización del diseño con la propuesta de diversas instancias curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, seminario-taller, prácticas;
- posibilidad de construcción de una trayectoria electiva por parte del alumno.

En esencia, el *Diseño curricular 2005* refuerza la construcción de una formación interdisciplinaria y contextualizada en la región en la que se inserta el centro; promueve la docencia, la investigación y la extensión institucional; se orienta a profesionalizar la docencia.

Reconocemos como avances la creación de una nueva modalidad de formación; las acciones de discriminación positiva sobre los jóvenes procedentes de contextos socioculturales medios y medios-bajos democratizando el acceso al profesorado; la implementación de instituciones totales con tiempo de dedicación al estudiante como forma de atender sus necesidades y compensar sus carencias socioculturales; la constitución de enclaves culturales, dinamizadores de acciones educativas, en las regiones en las que se encuentran; la formación permanente de los formadores; la progresiva identificación de competencias y capacidades del profesor; el énfasis puesto en la investigación educativa.

Entre los obstáculos principales para el mantenimiento de este modelo se encuentra su sustentabilidad económica. Las becas de los estudiantes, la remuneración de formadores de tiempo completo y los recursos para los aprendizajes necesitan de presupuestos acordes para solventarlos. Otro obstáculo a considerar es la reticencia que este nuevo modelo, descentralizado de la formación inicial, ha generado en parte del cuerpo docente. Salvarlos representa desafíos sustanciales, como lo son, entre otros, su permanencia, el difícil logro de la equidad, la articulación con las instituciones de formación de profesores que desarrollan las otras modalidades, la creación de dispositivos de formación permanente para los egresados[13].

La formación en servicio de los formadores (docentes egresados de los institutos de formación docente y/o profesionales universitarios) ha sido atendida desde el inicio con cursos de actualización disciplinar y pedagógica para los aspirantes (cursos de formación de formadores) y de capacitación y perfeccionamiento, posteriormente.

12 El término "ajuste" se emplea en el siguiente sentido: "El ajuste pretende trabajar sobre la realidad de la innovación adecuándola. Ello supone cambios, pero no la emergencia de otra modalidad. En el caso del componente del diseño curricular, son cambios al diseño, no cambios de diseño" (ANEP, CODICEN, 2004, p. 3).

13 En el Ce.R.P. del Este se lleva a cabo el Programa Reencuentro, impulsado por formadores del centro, con la finalidad de ofrecer un servicio de apoyo profesional a profesores egresados de este centro, en la etapa inicial del ejercicio docente.

ESBOZO DE UNA PROPUESTA
con visión regional

La formación docente inicial en América Latina y el Caribe, en general, se presenta diversificada en diferentes modalidades: gestionada por una heterogeneidad de instituciones con distintos estatus académicos; en revisión de sus propuestas curriculares; en la búsqueda de estrategias generadoras de procesos formativos de calidad; consciente de la correlación existente entre la formación de los profesores y el efecto de sus prácticas en los aprendizajes de los alumnos; poco atractiva para varones; de bajo prestigio, aunque en creciente profesionalización; desarticulada de la formación en servicio.

No obstante, parece posible y necesario vislumbrar un modelo de formación docente que supere las debilidades de los existentes en cuanto a la calidad de la formación y a la vez sea capaz de atender las prioridades de las políticas educativas. Creemos en el poder que los criterios consensuados, multilaterales y horizontales entre "actores" y "autores" [14] pueden llegar a tener para lograrlo en un contexto de globalización e integración regional.

Pensamos entonces en la conjunción de esfuerzos coordinados entre los países, para construir en la región un nuevo escenario de formación docente sobre la base de una visión ampliada de las coordenadas tiempo-espacio. Nos referimos a un tiempo de formación permanente que no encuentre sus límites luego de los tres o cuatro años "iniciales" y a un espacio de acción que extienda las fronteras nacionales hacia las de la región. En el cruce de estas nuevas coordenadas trazaríamos los fines y objetivos que orienten un *modelo regional de formación docente para América Latina y el Caribe*. Uno de los fines sería: f*ormar un docente capaz de ejercer su profesión con responsabilidad social, en una sociedad pluriétnica y multicultural*.

Posibles líneas de acción podrían trazarse concentrando las voluntades y los medios en los focos estratégicos [15] propuestos por el PRELAC (2002).

Bajo este supuesto, una **primera línea de acción** podría ser la "*flexiblización de los sistemas educativos*" (Foco 4) en cada país, con apertura hacia las realidades regionales.

Una **segunda línea de acción** estaría centrada en el diseño curricular de una carrera docente que sumara a un conjunto común de asignaturas disciplinares, pedagógicas e instrumentales, estudios interculturales (Hickling-Hudson, 2003). La consideración formal de las diversidades de la región puede permitir "construir sentidos acerca de nosotros mismos (en este caso, diríamos de sí mismo), los demás y el mundo en que vivimos" (Foco 1), así como una ética intercultural. La misma podría sustentarse en los siete saberes necesarios que Morin (2004, p. 56) propone para la educación del futuro: "reconocer las cegueras del conocimiento, sus errores e ilusiones", "asumir los principios de un conocimiento pertinente", "condición humana", "identidad planetaria", "enfrentarse a las incertidumbres", "comprender" , "ética del género humano".

14 "El término actor da la idea de ejecutar el papel de un libreto previamente establecido, mientras que autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción" (UNESCO, PRELAC, 2002, p. 9).

15 "Estos focos son áreas donde los países y la región han de canalizar sus esfuerzos para el logro de la finalidad del proyecto y de las metas establecidas en el Marco de Acción de Educación para Todos" (UNESCO, PRELAC, 2002, p. 13).

Una **tercera línea de acción** podría promover las "comunidades de aprendizaje y de participación" (Foco 3), forjadoras de una cultura escolar colegiada en la que el profesor en formación pueda compartir experiencias y reflexiones sobre sus prácticas educativas con los que viven similar proceso en otros países. Capitalizar la experiencia del trabajo en redes desarrollado por países como Argentina y Chile podría ser punto de partida para la creación de redes internacionales entre institutos de formación docente de la región, que acorten las distancias mediante instancias virtuales de comunicación (videoconferencias de profesores, chats, correo electrónico, e-learning, foros). Ser partícipes de ellas potenciaría el desarrollo de las competencias sociocognitivas necesarias para hacer frente a los retos que nos impone la sociedad del conocimiento en la que vivimos. Para Monereo (2003, p. 17), éstas son: "aprender a ser crítico y selectivo", "aprender a aprender", "aprender a comunicarse", "aprender a establecer empatía", "aprender a colaborar".

Una **cuarta línea de acción** podría centrarse en "los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos" (Foco 2), propiciando el desarrollo de investigaciones en el contexto áulico e institucional, con la modalidad de investigación-acción (Maciel de Oliveira, 2003) como medio para el hallazgo de estrategias válidas de enseñanza, de aprendizaje, de negociación de conflictos, de atención a la diversidad.

Una **quinta línea de acción** tendría que ver con la promoción de la participación de los agentes sociales en este modelo regional de formación docente que esbozamos, tanto en la clarificación de sus objetivos como en la propuesta de sus contenidos y en la facilitación de los recursos, suscitando de esta forma "responsabilidad social por la educación para generar compromiso con su desarrollo y resultados" (Foco 5).

El anclaje con la formación en servicio, de modo de que ésta fuera permanente, debería de estar presente en la mayor cantidad de instancias curriculares y extracurriculares que fuera posible, creando vías de retroalimentación entre profesores egresados y las instituciones formadoras.

Para finalizar, deseamos hacer constar que somos conscientes del ambicioso perfil de la propuesta que esbozamos, pero también lo somos de la necesidad de avanzar hacia modelos educativos de integración regional que formen seres humanos sensibles a la diversidad y capaces de actuar con "ética del género humano". La formación docente puede ser un sólido puente para alcanzar este horizonte, pero antes... tenemos que construirlo.

© UNESCO/Michel Roget

REFERENCIAS

ANEP-CODICEN (1999). *Centros Regionales de Profesores. Programas de primer año*.

ANEP-CODICEN, Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, *Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente* (2004). *Diseño curricular 2005. Centros regionales de profesores. Documento 1*.

AULA SANTILLANA (1995). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI de España.

FOLLARI, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Rosario, Homo Sapiens.

FRANÇA, O. y GALDONA, J. (1992): *Introducción a la ética (profesional)*. Montevideo, UCUDAL.

HICKLING-HUDSON, A. "Formación docente para la diversidad cultural y la justicia social". En *IIPE. Carta informativa*. Vol. XXI, nº 3, julio-septiembre de 2003, p. 5.

JUIF, P. y LEGRAND, L. *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid, Narcea, 1980.

MARCELO GARCÍA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

MEDINA, J.L. "La feminización de la profesión docente o el letal efecto de patriarcado". En *Aula de innovación educativa*. Diciembre 2003, pp. 79-82.

MACIEL de OLIVEIRA, C. (2003). "La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado". En OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33, pp. 91-109.

MONEREO, C. "Internet y competencias básicas". En *Aula de innovación educativa*. Noviembre 2003, pp. 16-20.

MORIN, E. y SÁTIRO, A. "Edgar Morin y los siete saberes necesarios para la educación del futuro". En *Aula de innovación educativa*. Enero 2004, pp. 55-58. (Entrevista a Edgar Morin por Angélica Sátiro).

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

VAILLANT, D. y WETTSTEIN, G. (Edit.) (1999). *Centros regionales de profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XXI*. Montevideo, Fin de Siglo.

VILARÓ, R. (1999). *Todo por la educación pública*. Montevideo, Banda Oriental.

UNESCO. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). *Primer Reunión Intergubernamental de La Habana (Cuba)*, 14-16 de noviembre de 2002.

DEMOCRACIA Y CAMBIOS en la educación indígena

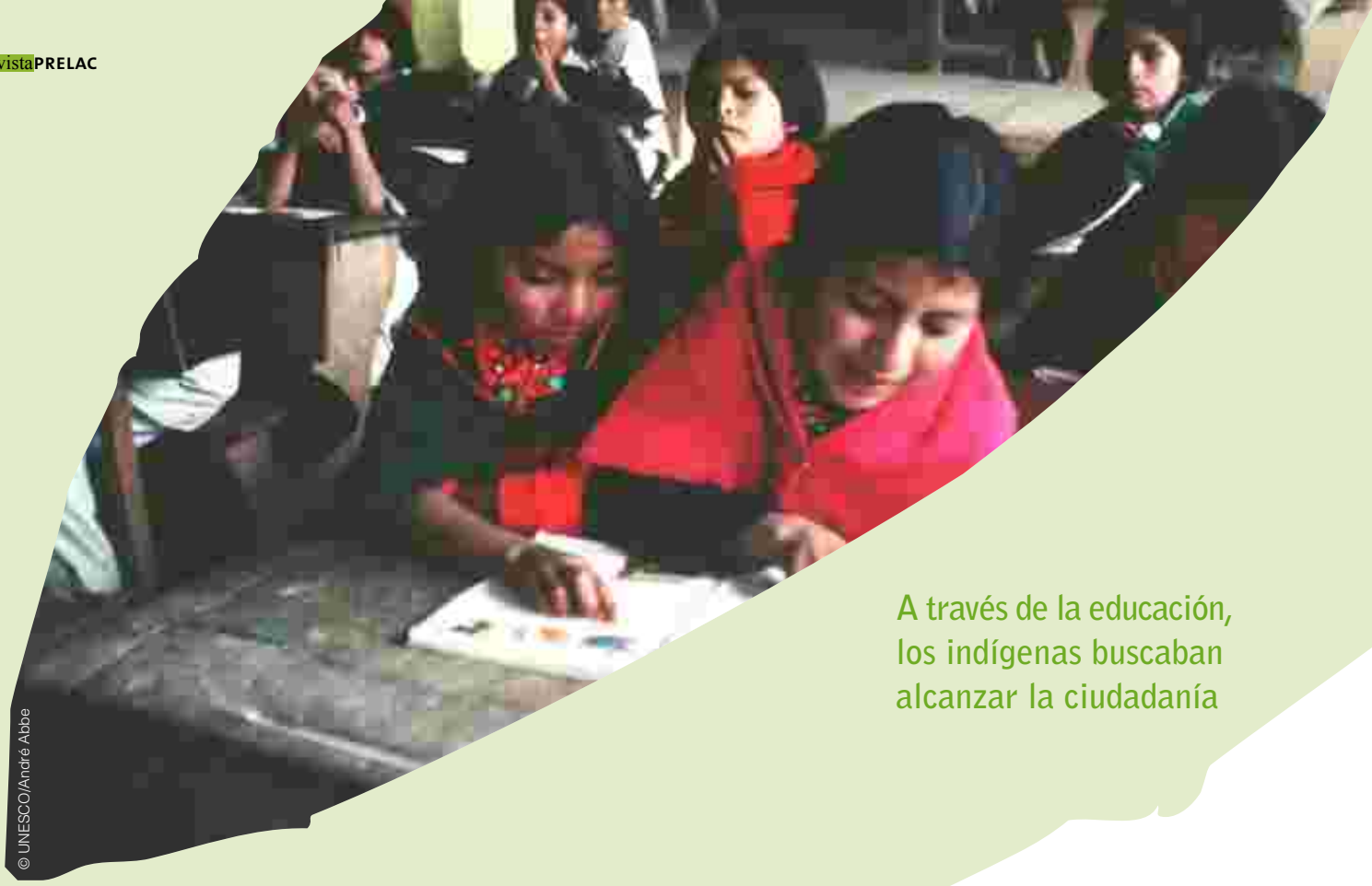
DESAFÍOS PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE DIFERENTE EN AMÉRICA LATINA

Luis Enrique López
Peruano. Programa Formación
en Educación Intercultural Bilingüe
en los Países Andinos, Bolivia.

Las últimas dos décadas han significado tiempos importantes de cambio en la educación de la población indígena de América Latina. Si bien ya en 1940 representantes de los Estados latinoamericanos reunidos en Pátzcuaro (México) habían caído en cuenta de que la educación de la población indígena no podía continuar en la desatención y el descuido en el que hasta entonces estaba, fue sólo a raíz de la propia demanda del movimiento indígena que, en verdad, los Estados comenzaron a trabajar más cuidadosa y seriamente en una alternativa educativa para la población indígena.

En este marco, la formación docente también ha experimentado transformaciones importantes, para, entre otras cosas, dar cuenta de los propios avances que han tenido lugar producto de la construcción paulatina de una pedagogía desde y para la diversidad.

© UNESCO/R. Taurines



© UNESCO/André Abbe

A través de la educación, los indígenas buscaban alcanzar la ciudadanía

DEMANDA EDUCATIVA INDÍGENA y respuesta estatal

El movimiento indígena latinoamericano, que comenzó a organizarse en la década de los años setenta del siglo XX, incluyó desde sus inicios a la educación como parte de su agenda reivindicativa. No podía ser de otra forma, pues la falta de acceso al sistema educativo constituía uno de los más serios escollos en su avance como miembros de esos mismos Estados que prácticamente los ignoraban. A través de la educación, los indígenas buscaban alcanzar la ciudadanía y, para ello, consideraban indispensable conocer la lengua y cultura de los sectores hegemónicos en niveles socialmente aceptables de manejo. Pero esta demanda por la educación rápidamente trascendió este primer plano de su anclaje casi exclusivo en el aprendizaje del castellano o del portugués y en la apropiación de la lengua escrita, para reivindicar también el derecho a mantener la lengua propia y la cultura ancestral.

Así nació en los años ochenta la educación intercultural bilingüe (EIB) y, en el caso colombiano, la etnoeducación, la misma que también busca ser intercultural y bilingüe. En Bolivia, por ejemplo, este movimiento educativo innovador comenzó a gestarse en 1982, en momentos en los que ese país retomaba el rumbo de la democracia en un clima de amplia participación de la sociedad civil en los asuntos del Estado y cuando el movimiento indígena, entonces liderado por intelectuales aimaras, hacía también escuchar su voz y reivindicaba el derecho a la diferencia (cf. López, 2005).

Hoy, la EIB es parte integral de la mayoría de los sistemas educativos de América Latina: se practica en 17 países diferentes; en unos casos, involucrando a toda la población indígena a través de programas estatales de importante cobertura, como en Bolivia, pero también en Chile, Nicaragua y Venezuela; y en otros, sólo a sectores focalizados, por lo general, de comunidades indígenas alejadas, como en Argentina, Costa Rica, Honduras y Guatemala. También se dan situaciones en las cuales la EIB se ejecuta en cogestión con organizaciones y comunidades indígenas, como en Colombia y Ecuador.

México y el Perú constituyen los dos países con más larga tradición en la búsqueda de una alternativa educativa indígena, aunque en estos dos casos los esfuerzos han venido más desde el Estado y desde la academia, hecho que ha comprometido su desarrollo y pone en entredicho su futuro. En otros países, como en Bolivia y Ecuador, la EIB surgió más bien de abajo hacia arriba, y ello marca definitivamente su historia y coloca al proyecto educativo indígena como parte integral de uno de mayor envergadura encaminado al afianzamiento de la democracia como, a la vez, a la revisión crítica del patrón de democracia liberal vigente, de manera de construir modelos alternativos factibles y útiles en sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües, como son en rigor la mayoría de las latinoamericanas [1].

Un denominador común de esta alternativa educativa es la propuesta de interculturalidad, hoy motivo de reivindicación de los indígenas en su cuestionamiento del modelo de Estado-nación y en su lucha por una ciudadanía diferente y diferenciada que reconozca sus particularidades socioculturales y lingüísticas. Sin embargo, hoy los indígenas no reivindican la interculturalidad sólo como un derecho indígena, sino también como una prerrogativa y a la vez una necesidad para todos, incluidos los miembros de los sectores hegemónicos. Esto se debe a la consideración que sólo a través del reencuentro de las sociedades latinoamericanas consigo mismas y de la aceptación positiva de la diversidad que las caracteriza, se podrá construir una democracia más válida y duradera.

De esta forma, desde la educación, los indígenas latinoamericanos buscan alcanzar la igualdad pero con dignidad. Por ello, el reclamo por una educación diferente constituye sólo parte de una agenda mayor que incluye los derechos territoriales y aquellos sobre los recursos naturales, en particular del agua, la defensa del medio ambiente y, en suma, el derecho a la vida. Es ese el contexto en el cual los indígenas sitúan el derecho al usufructo y goce de la lengua y cultura propias y también el derecho a la educación.

A diferencia de quienes no somos indígenas, la educación no constituye una preocupación aislada y discreta, sino más bien, y desde su visión integrada u holística, un componente más pero no separado de su proyecto de futuro y de vida. Así, desde la visión indígena, la educación es una educación para la vida y, en tal sentido, ésta adquiere sentido sólo en la medida que se articula con otras dimensiones igualmente importantes.

Como se puede fácilmente comprender, los Estados latinoamericanos no están listos todavía para cambios como los que ahora anhelan los indígenas y sus organizaciones, pese a las modificaciones que han impreso en sus constituciones a lo largo de las últimas dos décadas, precisamente para reconocer la multietnicidad, el pluriculturalismo y el multilingüismo que caracteriza a sus países. Mientras que para los Estados, la EIB es sólo una respuesta pedagógica y exclusivamente educativa a un problema que finalmente han logrado entender –la incomunicación en el aula y en la escuela–, para los indígenas del continente la EIB es sobre todo una herramienta para alcanzar su emancipación social o su liberación, como muchos de ellos lo señalan de manera reiterada (cf. López, en prensa).

Esto hace que, en todos los países, la EIB sea hoy vista como una propuesta estatal y, en algunos casos, sólo gubernamental. Y aun cuando ella incluya la enseñanza y uso de las lenguas indígenas, al lado del castellano, y también la posibilidad de diversificar el currículo escolar, para incorporar valores y conocimientos indígenas y prácticas de la cotidianidad, en muchos lugares del continente los indígenas apuestan hoy por un enfoque más radical que tipifican como de educación endógena o propia.

Lo interesante del caso es que, pese al nombre o a la orientación aparentemente autárquica, esta nueva alternativa educativa ni busca ni conlleva a aislamiento del resto del país ni de los otros grupos socioculturales que lo componen, sino más bien la participación activa en la toma de decisiones y la capacidad de decidir sobre el tipo de educación que sus comunidades y pueblos hoy requieren.

[1] Para un balance de la situación de la EIB en la región, consúltese el trabajo de López y Küper, 1999 y 2002.

© UNESCO/M. Soler-Roca

En suma, lo que buscan es que la educación parta de sus necesidades y expectativas y que la gestión esté bajo su control, si no exclusivo, sí en interacción directa y permanente con las autoridades estatales. Esta educación es vista como propia en la medida que ellos tienen el control sobre ella, pero es también bilingüe e intercultural como la EIB estatal, pues la historia y las condiciones actuales así lo requieren; y de eso son ellos conscientes (cf. CEPOs, 2004; CENEM, 2004; ACEM, 2005).

En Bolivia, cuestiones como éstas tendrán ineludiblemente que abordarse en la Asamblea Constituyente a convocarse en el año 2005. De no hacerse se habrá perdido una posibilidad de oro que tiene este país, sea por su innegable condición de sociedad mayoritariamente indígena cuanto por el propio hecho que en Bolivia, desde 1982, se ha venido construyendo una historia distinta de relacionamiento entre indígenas y no-indígenas que en el campo de la educación dio a luz a la educación intercultural bilingüe, en respuesta a las demandas y presiones que venían desde abajo.

Quienes desde el espacio hegemónico ven con severa preocupación el avance indígena en el país, a menudo echan mano del hecho incontestable que no todos los padres y madres de familia indígenas comprenden qué es la EIB y qué implicancias prácticas tiene. Al hacerlo, adrede y estratégicamente, eluden el análisis histórico de la situación y la comprensión de que tales manifestaciones no son sino resabios del colonialismo aún vigente y de la condición subalterna en la que discurre la existencia indígena, tanto en este país como en los otros de la región.

Empero, cuando los indígenas toman conciencia, como ya lo han hecho otros, de que la EIB constituye una herramienta para formar nuevas mentalidades desde una posición opuesta a la racista y discriminadora de siempre, afirman, como ya lo hacen algunos líderes indígenas, que la EIB no es sólo una respuesta a sus necesidades, sino también una posibilidad y una apuesta por un futuro diferente (cf. CEPOs, 2004).

Los cambios que la educación de la población indígena viene experimentando en la región desde los años cuarenta del siglo XX, cuando se concibió sólo como una modalidad compensatoria –y cuando únicamente buscaba la mimetización de los indígenas en la masa mestiza con la cual se pretendía construir el Estado-nación–, dan cuenta de una evolución singular en los Estados latinoamericanos en cuanto al reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística que caracteriza a las sociedades de esta parte del mundo.

Siendo estos cambios producto de una mayor visibilidad y presencia activa de los más de 40 millones de indígenas que habitan en América Latina, y, a la vez, de una mayor democratización de esta región, la educación constituye el laboratorio social por excelencia en el cual se pueden gestar nuevas maneras de convivencia e incluso formas más creativas de organización estatal que superen las limitaciones que el Estado-nación clásico ha experimentado en sus más de doscientos años de traslado a América desde la Francia postrevolucionaria.

Acercarse a la visión integral y holística del conocimiento que caracteriza a los pueblos indígenas

INTERCULTURALIDAD, BILINGÜISMO y formación docente

En el contexto descrito en la sección anterior, también desde hace al menos dos décadas en distintos países de la región se han venido ensayando propuestas alternativas de formación docente inicial para preparar los maestros y maestras capaces de asumir los desafíos que la implementación de la EIB plantea. Esto ha ocurrido incluso en el contexto casi generalizado de desatención o despreocupación por la formación docente inicial que marcó la aplicación de las reformas educativas de la década de los noventa. Importantes experiencias de transformación de las instituciones formadoras de docentes se han llevado a cabo, por ejemplo, en Chile, Perú, Bolivia, Brasil y Ecuador, así como también en Guatemala y Nicaragua. En este contexto general, la formación de maestros ha priorizado sobre todo la preparación de docentes para la educación primaria.

Las experiencias innovadoras de formación docente para la EIB recurren sobre todo a la modalidad presencial y se ejecutan desde distintos niveles educativos, dependiendo de las políticas nacionales vigentes en materia de formación docente. Así, mientras que en Guatemala la formación docente inicial para la EIB continúa ubicada en la educación secundaria, así como también ocurre parcialmente en Ecuador [2], en Nicaragua y en el Perú ésta se inscribe en el nivel terciario, sea en lo que se conoce como educación superior no-universitaria o en la educación universitaria misma.

Por su parte, en Bolivia existe también un modelo dual pero diferente al que acabamos de referir; allí, la formación docente inicial se ofrece en institutos normales superiores de EIB, pero los docentes egresados de los mismos pueden acceder a los programas de licenciatura especial en EIB que ofrecen algunas universidades del país, y de esta manera complementar sus estudios previos hasta lograr una licenciatura. Tal vez sea Chile el único país de la región en el cual la formación docente para la EIB sólo se ofrece a nivel universitario [3].

En cada una de las situaciones referidas se han debido hacer transformaciones en las mallas curriculares de la formación para incluir materias específicamente dirigidas a la preparación profesional de maestros de EIB. Entre ellas cabe destacar sobre todo la inclusión de materias y/o temas relativos a la cultura patrimonial indígena, a los idiomas indígenas, su funcionamiento y uso; así como también en el plano de las didácticas, la adición de cursos sobre la enseñanza de una lengua indígena como lengua materna y la enseñanza del castellano como segunda lengua.

2 La formación docente en Ecuador comprende el último tramo de la secundaria y dos años posteriores a ésta.

3 Ello también ocurre en El Salvador, pero allí todavía no se ofrece formación en EIB.

La formación docente busca una reingeniería mayor e intenta cumplir su cometido también desde una visión interna o propia

Los cambios en las mallas curriculares en otros casos han sido más profundos y han consistido en un verdadero replanteamiento de las definiciones curriculares clásicas de la formación docente, de manera de, por una parte, buscar acercarse a la visión integral y holística del conocimiento que caracteriza a los pueblos indígenas, y por otra, de también acercar la formación a las maneras en las que las nuevas corrientes pedagógicas postulan que los niños y niñas aprenden mejor. Así, y en función a estos postulados, algunos currículos de formación docente en EIB plantean metodologías de formación diferentes que abandonan la cátedra y la enseñanza frontal para priorizar el protagonismo de los estudiantes, tanto a través del trabajo en grupos y de una construcción asistida de conocimientos como por medio de su involucramiento en proyectos reales de investigación de campo, a menudo desde la perspectiva de la investigación-acción [4].

Pero, así como desde la educación formal se vienen imprimiendo modificaciones importantes en la formación docente, existen también algunas iniciativas de mayor radicalidad en cuanto a la preparación inicial de maestros y maestras. Esto ocurre sobre todo en contextos en los que resulta imprescindible responder a los nuevos desafíos resultantes de las propuestas de educación endógena o propia. En estos casos, la formación docente busca una reingeniería mayor e intenta cumplir su cometido también desde una visión interna, o propia, de manera que el nuevo docente se prepare en y desde una óptica de compromiso con el movimiento indígena y para responder de manera directa e inmediata a la visión y demandas indígenas, lo que exige una mayor y permanente vinculación con las comunidades indígenas, sus problemas cotidianos y sus necesidades reales.

Como es de esperar, las experiencias de formación de maestros comunitarios tienen hoy lugar en aquellos países en los que las organizaciones y líderes indígenas ensayan propuestas alternativas de educación indígena. Tal es el caso, por ejemplo, de los esfuerzos promovidos por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (Colombia), a través de su licenciatura en pedagogía comunitaria; de las comunidades quechuas de Raqaypampa (Bolivia), que forman educadores comunitarios para que, además de enseñar, puedan involucrarse en procesos de gestión municipal local; y de más de cuarenta instituciones educativas privadas de gestión y orientación maya en Guatemala, en las cuales se preparan maestros y maestras para responder a los requerimientos de la llamada educación maya (cf. ACEM, 2005; CENEM, 2004).

Pero, al margen de las diferencias que pudieren existir entre las innovaciones en curso, sea por tratarse de instituciones públicas o privadas o por ubicarse en la educación terciaria o permanecer aún en la secundaria, todo programa de formación docente en EIB busca dar respuesta, en primer lugar, al aspecto lingüístico inherente a una EIB; en segundo término, a la perspectiva intercultural que la anima y a la vez sustenta, y en tercer lugar, a la dimensión pedagógica especializada, particularmente cuando las dos variables anteriores se entrecruzan con cuestiones relativas a la enseñanza de alumnos indígenas que o son ya bilingües o aspiran a serlo. Es desde esta óptica que en no pocos casos la formación docente inicial en EIB se articula o al menos vincula con experiencias de aplicación de esta modalidad en escuelas primarias y/o con la educación de adultos indígenas.

Tal es el caso, por ejemplo, de lo que ocurre en el Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonia Peruana (FORMABIAP), experiencia innovadora ejecutada por cogestión entre una organización indígena y el Ministerio de Educación del Perú. Los estudiantes indígenas del FORMABIAP, durante sus cinco años de formación, permanecen en contacto con sus comunidades de origen; en tanto, junto a la formación escolarizada, el currículo de esa institución considera períodos importantes del año en los cuales los estudiantes hacen trabajo de campo. En los dos primeros años, el trabajo de campo está dedicado sobre todo a la investigación sociocultural y lingüística, y en los tres últimos, a la práctica y al ejercicio temporal de la docencia en escuelas. De esta manera, la formación docente inicial contribuye a una mejor articulación de teoría y práctica, a la vez que a un mejor vínculo entre investigación y formación, pues lo que se hace en terreno contribuye a que la etapa escolarizada siguiente sea más relevante y pertinente, así como a que ésta tenga asidero en preguntas relevantes que el maestro en formación se plantea desde la realidad.

[4] En julio 2004, la GTZ (Cooperación Técnica Alemana), a través de su Proyecto de Institutos Normales Superiores de EIB (www.minedu.gov.bo/pinseib), conjuntamente con la OREALC/UNESCO y el Ministerio de Educación de Bolivia, llevaron a cabo un seminario internacional sobre formación docente y EIB, en el que se compartió información como la ofrecida en este apartado.

DESAFÍOS para mejorar la calidad de la formación docente inicial en EIB

Como se ha podido apreciar, no sólo la educación latinoamericana en general atraviesa por un conjunto de cambios estructurales de magnitud, producto de los principios subyacentes a las reformas curriculares en curso, sino también, y en particular, la EIB pasa por momentos importantes de revisión, como resultado de las demandas cada vez más crecientes que son planteadas desde el movimiento indígena.

La EIB, si bien hoy vista sólo como una oferta educativa estatal, por lo general, merece el respaldo de líderes y organizaciones indígenas, pues existe el convencimiento que se trata de una mejora sustantiva de la actual oferta estatal, frente al afán monoculturalista y homogeneizador que la antecedió. No obstante, están en curso ensayos no menos importantes resultantes de la motivación por buscar alternativas –desde el propio ejercicio educativo– destinadas a dotar a la educación indígena-comunitaria de más relevancia y pertinencia, sobre todo a partir de la recuperación del sentido y significado políticos constitutivos de toda EIB.

Los reclamos que hoy se le hacen a la EIB colocan a la formación docente inicial ante nuevos desafíos y le plantean interrogantes que debe atender, si es que busca formar los profesionales capaces de responder a los propios retos que hoy confrontan tanto las organizaciones como las mismas comunidades indígenas. Tales retos pueden ser ubicados en tres dimensiones, a mi entender, claves para la reinvención de la EIB y de la formación docente para este tipo de educación. Éstas son: la dimensión epistemológica, la lingüística y la política.

Los **desafíos epistemológicos** resultan sobre todo del cuestionamiento que hoy hacen los líderes e intelectuales indígenas –muchas veces formados en las mejores escuelas de Occidente– al conocimiento en general y a aquel que la escuela y los centros de formación docente transmiten y reproducen. Hoy se pone en cuestión el carácter parcelado y atomizante del conocimiento que se presenta en las instituciones educativas, y se pondera positivamente y apela a esa visión más integral y holística que caracteriza al pensamiento indígena.

© UNESCO/Maria Munos

Una suerte de reingeniería de la enseñanza del lenguaje, de manera de concebirla como parte de una verdadera educación lingüística de los futuros maestros

Desde esa perspectiva, se postula la necesidad de repensar tanto el currículo escolar como el que se implementa en los centros de formación docente para recuperar integralidad y recobrar el sentido particular que cada contenido específico cobra cuando se lo ve y analiza en relación con otros conocimientos y con otras dimensiones de la vida. Así, además de buscar un reencauzamiento de la visión, también se postula una lectura interdisciplinaria de los fenómenos y procesos que forman parte del currículo.

Estas nuevas miradas no excluyen en lo absoluto ni la consideración ni el análisis del conocimiento occidental. Por el contrario, nos sitúan ante la necesidad de una comprensión del mismo desde el conocimiento propio –recuperado y relocalizado– y desde el propio lugar de entendimiento y comprensión de las comunidades a las que pertenecen los futuros maestros. En otras palabras, no se trata de optar por un tipo u otro de conocimiento, sino más bien de mirar estas dos formas de cognición en relación entre sí, a menudo también en relación complementaria, y desde la vida y la realidad de comunidades sociohistóricas concretas como las indígenas.

Los **desafíos lingüísticos**, o quizá más bien sociolingüísticos, tienen que ver también con una suerte de reingeniería de la enseñanza del lenguaje, de manera de concebirla como parte de una verdadera educación lingüística de los futuros maestros. En primer lugar, se trata de cuestionar la mirada anclada en el monolingüismo y en el ideal de la homogeneización idiomática, para sobre esa base recuperar la comprensión del multilingüismo como natural y característico de la mayoría de situaciones mundiales. Sobre esta base, se trata, en segundo lugar, de preparar sólidamente al docente para que analice y reflexione sobre las variadas situaciones sociolingüísticas en las que le tocará desempeñarse como maestro, evitando de esta forma que –como a menudo se hace– a una situación monolingüe en castellano se oponga con facilidad otra bilingüe de castellano y lengua indígena, pues ninguno de estos dos polos resulta tan claramente definido en la realidad como a la escuela le gustaría que fueran.

En rigor, la situación actual es mucho más compleja y nos confronta con continuos de situaciones en las que, incluso en aquellos que tenemos por monolingües castellanohablantes, se dan múltiples variaciones que exigen un tratamiento educativo adecuado [5]. La educación lingüística de los futuros maestros debe enfatizar en el desarrollo de una conciencia lingüística crítica que les permita aguzar su sensibilidad idiomática, de manera de estar en mejores condiciones de responder a cada uno de los contextos sociolingüísticos específicos en los cuales les toque trabajar.

En ese camino es necesario abandonar la exclusiva preocupación por la forma, y dejar atrás también la visión idealizada, y por ende irreal, de las lenguas en cuestión. Si bien una formación tal es relevante para la formación de todo maestro o maestra, esto resulta aún más imperativo cuando se trata de docentes a quienes les toca trabajar en comunidades y barrios en los que habita población indígena.

Finalmente, los **desafíos políticos** se añaden a los anteriores para reconcebir y reinventar la EIB y despojarla del contenido compensatorio y asistencialista del cual se la dotó. Se trata más bien de verla como parte integral de los derechos inalienables de los pueblos indígenas y de los individuos que los conforman y, a la vez, como herramienta gatilladora de esos mismos derechos. Desde esta doble dimensión, colectiva e individual, de los derechos, a la EIB no le queda entonces más remedio que articularse con otros derechos igualmente fundamentales y que le dan sentido al ser indígena, como son, por ejemplo, el derecho al territorio y el derecho a pensar, sentir y actuar como indígena. A nivel axiológico esto implica que la formación docente vaya incluso más allá de la concientización sobre estos derechos para considerar la diversidad como un valor en sí mismo.

5 Cabe al respecto cuestionarse, por ejemplo, la práctica ausencia de reflexión respecto al tratamiento –al menos en los inicios de la escolaridad– de la variación dialectal, sea en el castellano o en el portugués, y cómo la escuela impone una variedad estándar, fuertemente basada en la lengua escrita y en el habla de las clases medias, en desmedro del habla y de la autoestima de un gran número de estudiantes de los sectores populares.

Visto que la educación, en general, y la formación docente, en particular, fueron vistas como el espacio privilegiado para la formación de ciudadanos, es necesario preguntarse para qué tipo de ciudadanía formamos desde la EIB. Ello se torna hoy ineludible cuando evidenciamos un revivir étnico y un despertar de lo local y específico, conjuntamente con un cuestionamiento del tipo de Estado y el carácter excluyente de lo indígena, del que, por lo general, se ha dotado al tipo de democracia vigente en la región. Esto exige entonces preguntarse si la EIB y la formación docente en EIB no deberían contribuir a la gestación de ese nuevo tipo de ciudadanía que las sociedades multiétnicas de distintas partes del mundo aspiran hoy a construir y que muchos pueblos indígenas actualmente reivindican frente al Estado monocultural.

¿No tendría la formación docente en EIB que replantearse desde el propio centro formador la cuestión de la democracia, su replanteamiento a la luz de la visión indígena y de la exclusión y opresión históricas a las que se ha sometido a las sociedades indígenas?

En este contexto, temas como éstos ameritan ser incluidos en los programas de estudios de la formación docente en EIB, de manera de generar reflexión y contribuir a la formación de esas ciudadanías étnicas o ciudadanía diferenciadas o interculturales a las que muchos pensadores indígenas apelan en su afán por construir una democracia radical y efectiva en la que todos tengan lugar y posibilidad de hacer escuchar sus voces y de contribuir a la construcción de sociedades más justas e igualitarias que aquellas que la modernidad intentó construir pero que no lo logró, precisamente por excluir a sectores importantes como los indígenas de la vida social y política.

REFERENCIAS

ACEM (Asociación de Centros Educativos Mayas del Nivel Medio de Guatemala). 2005. *Cholb'al Q'ij. Agenda Maya 2005 (Año 5121).* Guatemala: Maya Na'oj.

CENEM (Consejo Nacional de Educación Maya). 2004. *Uxe'al Ub'antajik le Mayab' Tijonik. Marco filosófico de la educación maya*. Guatemala: Maya Na'oj.

CEPOs (Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia). 2004. *Por una educación indígena originaria*. La Paz: CEA.

López, Luis Enrique. 2005. *De resquicios a boquerones. Análisis de la EIB en Bolivia*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes, UNICEF.

En prensa. "Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin America". En Tove Skutnab-Kangas y Ofelia García (eds.) *Imagining Multilingual Schools*. Clevendon, UK: Multilingual Matters.

Wolfgang Küper y otros. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 20. 17-86. Reproducido en el año 2000 en Ministerio de Educación del Perú, *La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos*. Materiales de referencia para docentes de los institutos superiores pedagógicos EBI. Lima: ME / PROGRAMA FORTE-PE. 27-69. Extracto reproducido en 2004, bajo el título de "Una agenda pata el futuro. Una educación intercultural y bilingüe", en *Maestros. Revista pedagógica,* Vol. 10, nº 22. 54-46. (Lima). Versión corregida y ampliada publicada como libro, en el 2002, por la GTZ en Eschborn (Alemania).

FORMACIÓN DOCENTE
PARA UNA SECUNDARIA DE CALIDAD PARA TODOS

Raquel Katzkowicz
Uruguaya. Directora Instituto Ariel Hebreo, Uruguay.

Beatriz Macedo
Uruguaya. Especialista Educación Secundaria, Educación Científica, Educación Técnica y Profesional, Educación para el Desarrollo Sostenible; Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

Asistimos en este momento a una situación en la cual, mientras una parte de la población vive en lo que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento, la gran mayoría de esta población sólo se puede decir que vive en la sociedad de la información, una sociedad donde se está totalmente inmerso y bombardeado por una información que sólo unos pocos pueden transformar en conocimiento. Esto significa privar a grandes sectores de la población de los símbolos de la cultura que por derecho les corresponde poseer para poder comprender el mundo en el que viven, disfrutar de sus beneficios y enfrentar sus problemáticas procurando solucionarlas. Los países deberían comprender que este derecho de todos y cada uno de sus habitantes los interpela a realizar una distribución del conocimiento que no genere exclusión. El creciente valor del conocimiento y su gestión social en nuestras sociedades debería revalorizar la importancia de los procesos de adquisición de conocimientos, ya que son una de las herramientas más poderosas para extender o distribuir socialmente esas nuevas formas del conocimiento y, en suma, democratizar el saber (Pozo, 2003).

Los cambios económicos y sociales que han marcado la finalización del siglo XX y el inicio del presente han tenido un impacto muy importante en los sistemas educativos que, de formas diversas, han tratado de adaptarse a estos procesos. El subsistema que ha quedado más expuesto a las críticas por diversos motivos (altas tasas de repetición, abandono, falta de capacidad para acomodarse a las demandas de la sociedad, entre otros) ha sido la educación secundaria. Hemos insistido mucho en los últimos años (Macedo, Katzkowicz, 2001) en la necesidad que la educación secundaria, frente a las grandes transformaciones que se están operando a nivel social y económico, redefina su rol en función de lo que debe ser la formación de los adolescentes y jóvenes, los que deberán insertarse como ciudadanos responsables de su accionar en una sociedad a la que deberán desarrollar y para la cual deberán definir qué valores y normas de convivencia la regirán.

Muchos de los problemas que hoy afectan con fuerza el tramo de la educación secundaria no son nuevos, sino que están planteados desde hace décadas. Durante años el fin de la educación secundaria fue propedéutico, brindando preparación para la educación superior, y quedó reservada a minorías que podían acceder a ella por su más elevado origen socioeconómico o por proximidad geográfica. Era una etapa intermedia, sin una definición propia y específica, salvo la de completar la preparación general y preparar para los estudios superiores. El incremento cuantitativo de alumnos en la educación secundaria no sólo ha supuesto un aumento de la matrícula, sino la incorporación de una población heterogénea marcada por la diversidad, en centros educativos pensados y estructurados para una población homogénea. Este hecho ha evidenciado una profunda crisis en el ámbito de los centros educativos que se expresa por la pérdida de su función social, por la ausencia de saberes relevantes y pertinentes en los procesos de aprendizaje y por la falta de una identidad.

En primer término quisiéramos destacar algunos de los problemas específicos que presenta la atención de estudiantes de estas edades, que surgen, por un lado, de los cambios impuestos por los propios sistemas educativos, y por otro, de las transformaciones físicas, psíquicas y emocionales que están ocurriendo en estos adolescentes. Tanto unos como otros le dan a este tramo educativo la característica de etapa de transición, sometida a tensiones y rupturas. Del mismo modo podemos afirmar que la educación secundaria es una etapa de transición entre dos culturas distintas, cada una de ellas orientada a cumplir funciones educativas y sociales marcadamente diferentes. Esta ubicación "intermedia" ha aumentado la inconsistencia que ha caracterizado a la secundaria a la hora de definir su política de formación, no pudiendo responder, tal vez, a la paradoja que supone formar en la situación presente a los jóvenes que vivirán en una realidad futura distinta.

Proponer una formación de docentes de secundaria a través la investigación no significa incluir en los planes de formación una nueva asignatura, como puede ser la metodología de investigación, o asegurar a través de las propuestas la capacidad investigadora de los futuros docentes, sin duda necesaria pero no suficiente

Propuestas educativas para estos tramos de edades deberían ser analizadas a partir de su especificidad, y superar los cambios que la asimilan ya sea a la educación básica o a la educación superior. Los diferentes aspectos de la escolarización de adolescentes y jóvenes deben afrontarse como un todo integrado, es decir que las reformas curriculares deben integrar las reformas en la formación de los docentes y en sus roles, y no como subsistemas aislados, enfrentados a tratamientos consecutivos, yuxtapuestos o paralelos.

A nuestro juicio, la necesidad de asegurar una Educación Secundaria de Calidad para Todos impone transformaciones profundas en las distintas dimensiones de la problemática.

Siempre hemos sostenido que uno de los protagonistas clave para que se produzcan los cambios necesarios en ese nivel educativo es el docente. Indudablemente, este nivel de responsabilidad debe ser acompañado por un marco social y político que le asegure las condiciones necesarias para poder cumplir con las funciones que le demandará esta nueva secundaria, generando un clima de valoración y de confianza por su tarea profesional. El enfoque que proponemos requiere pensar en una formación docente inicial, articulada con una formación en servicio y permanente, alimentadas por la investigación; pero además, y simultáneamente, en una política de incentivos, de condiciones dignas para el desarrollo de la tarea del docente, así como de espacios de reflexión para trabajar con sus pares sobre sus prácticas. Esta práctica reflexiva, sostiene Perrenoud (2001), debe realizarse porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, negociar, regular la práctica es decisiva; se trata de una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.

INVESTIGACIÓN: una clave impostergable

Una educación secundaria que recoja las demandas que provienen de la comunidad nacional y las que surgen de los cambios sociales, culturales y económicos, necesita de profesores actualizados en sus saberes profesionales, sus competencias básicas (como plantea Braslavsky (1999) (por ejemplo, la pedagógico-didáctica, la institucional, la productiva, la interactiva, la especificadora), su capacidad para innovar y su voluntad para constituir grupos de investigación y reflexión permanentes para mejorar sus propias prácticas y contribuir a mejorar la calidad de la educación secundaria toda en la institución donde trabajan. La investigación aparece íntimamente ligada a la formación, ya que es la encargada de recoger los problemas cotidianos que hacen a la vida de las aulas y de las instituciones de secundaria y transformarlos en cuestiones de investigación. Esta interfase investigación-formación deberá proporcionar a los docentes en ejercicio las nuevas competencias, los nuevos saberes, destrezas y conocimientos que necesitan para que la transformación de la secundaria sea efectiva y logre su principal objetivo: ser una respuesta formativa válida para los adolescentes y jóvenes.

A su vez, esta interfase investigación-formación permitirá establecer cuáles son las necesidades y las modalidades de formación para los futuros docentes; es decir, podrá dar los necesarios insumos para diseñar una formación inicial que atienda las problemáticas reales que deberán enfrentar los docentes en su posterior ejercicio y darles las herramientas necesarias para ello.

El centro educativo constituye el eslabón más pequeño en el cual los procesos de enseñanza y aprendizaje encuentran su coherencia, es la unidad donde es posible desarrollar el cambio en educación

Proponer una formación de docentes de secundaria a través la investigación no significa incluir en los planes de formación una nueva asignatura, como puede ser la metodología de investigación, o asegurar a través de las propuestas la capacidad investigadora de los futuros docentes, sin duda necesaria pero no suficiente.

Esta propuesta que hacemos sobre la posibilidad de pensar una formación de docentes de secundaria a partir de la investigación significa buscar una efectiva interacción entre los centros de secundaria, las instituciones formadoras y la investigación. Como manifestaba Ribeiro (1988), se refleja así la necesidad de que la tarea docente requiera de un trabajo en equipo en el cual se dé el planteamiento de la docencia como una tarea de investigación colectiva, de producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En las aulas de las Instituciones de secundaria de nuestra región, sin embargo, la necesaria reflexión para optimizar la formación docente se ha postergado, más preocupados y ocupados por acumular asignaturas y contenidos a los currículos existentes que por descubrir los caminos necesarios para incentivar en los alumnos la curiosidad para transitar por los trayectos que les permitan relacionarse y apropiarse de los saberes que son considerados valiosos, o por formar a los docentes para generar estas situaciones. Nuestros estudiantes necesitan disponer de espacio y tiempo para poder desarrollar sus capacidades y sus potencialidades; necesitan ser escuchados, comprendidos, estimulados a desarrollarse como personas; necesitan desarrollar su autoestima. Y nuestros docentes requieren de la necesaria formación para lograr estas metas.

Al docente, cuya tarea en secundaria ha estado tradicionalmente caracterizada, en la mayoría de los casos, por "dictar clase", se le demanda hoy un rol mucho más abarcativo, que incluye su integración a los equipos institucionales para desarrollar el proyecto de centro, la preocupación por generar escenarios en el aula que formen en valores, que trabajen habilidades para la vida, así como asociarse a tareas de innovación e investigación. A su vez, el bienvenido crecimiento de la matrícula ha determinado que los docentes deban prestar atención a niños, adolescentes y jóvenes con historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas muy distintas. Partimos de la convicción, como lo hace Frigerio, que es posible discutir la noción de destino, que debemos erradicar la difundida concepción de que hay niños o jóvenes incapaces de establecer una relación constructiva con el conocimiento, incapaces de recrear la cultura. Pero para esto es fundamental contar con docentes que investiguen y procuren llevar al aula aquellos modelos de relación con el saber que sean adecuados para atender la diversidad de todos sus alumnos respetando sus características particulares en cuanto a las formas en que se apropian de los contenidos y las habilidades que se les enseñan. En ese sentido, Ranciere manifestaba que dos facultades se ponen en juego en el acto de aprender: por un lado, la inteligencia y la voluntad, y por el otro, la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano.

Frente a estos grandes desafíos que se les presentan a los docentes, de procurar ser agentes que faciliten la apropiación de saberes, acompañar a los alumnos para legarles los símbolos de la cultura de la humanidad, ser modelos de referencia en la construcción de identidades, los encontramos, sin embargo, en muchos casos, sumidos en la rutina y sobrecargados con la tarea cotidiana, por lo que optan, de manera consciente o inconsciente, por reproducir, en definitiva, sus propias biografías y rutinizan su accionar. Su trabajo, que está bajo el escrutinio permanente de las autoridades, la comunidad, los padres, la prensa, los directivos institucionales, les genera muchas veces malestar y estrés profesional. Frente a esto, lo que acontece en el aula se aleja significativamente de lo que vemos como favorable para el proceso de aprendizaje de los alumnos en la misma.

DESDE AL AULA al centro educativo...

Al respecto, nos parece oportuno recordar que, a nuestro juicio, el centro educativo constituye el eslabón más pequeño en el cual los procesos de enseñanza y aprendizaje encuentran su coherencia, es la unidad donde es posible desarrollar el cambio en educación. El trabajo del docente en su aula no puede, no debe, disociarse de la tarea que se realiza en el centro educativo todo, de manera de establecer un proyecto. Perrenoud (2001) dice en cuanto a esto que debería visualizarse la institución educativa como un lugar en el que se apunta a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias de actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista.

Necesitamos centros educativos que sean capaces de recoger y de brindar una propuesta educativa dotada de unidad de criterios en base a los acuerdos alcanzados entre todos los protagonistas de la tarea que se lleva adelante. El logro de esta unidad implica, en primer lugar, una nueva concepción del currículo de secundaria, superando su estructuración en base a la yuxtaposición de asignaturas, así como del propio trabajo docente en el seno del centro educativo, superando posturas fuertemente arraigadas en educación media (trabajo solitario), para dar paso a un trabajo de equipo y grupal. Hoy en día es muy claro que los espacios de aprendizaje se han ampliado. Todo el centro educativo se constituye en un gran entorno de aprendizaje, y esta realidad impone tal vez una nueva definición de lo que entendemos por aula. El "aula de aprendizaje" debería reconceptualizarse en tanto espacio, en tanto tiempo y en tanto a actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estudios acerca de la calidad de la educación que se brinda en las instituciones dejan claro que los factores que se asocian a la misma no son únicamente los resultados académicos de los alumnos, sino que debe tomarse muy en cuenta el compromiso de la gente que constituye la comunidad educativa (muchas veces por encima de los recursos didácticos o las bondades en los aspectos edilicios). La importancia de este "factor institucional" puede comprenderse cuando comprobamos que puede mediar entre la situación de partida del alumno y sus resultados, marcando la diferencia en el destino de un joven y apuntando a la equidad. Dentro de ese "factor institucional" jerarquizamos todo lo que tiene que ver con los procesos institucionales y procesos de aula, pero, muy en particular, con la gente que tiene que ver con dichos procesos (docentes, directores, personal de apoyo), a sus vínculos, a su compromiso, a su capacidad para generar un entorno de aprendizaje rico y estimulante, a su fuerza para liderar proyectos educativos que tiendan a formar a los alumnos, respetando su diversidad, desde todos los aspectos: contenidos académicos, estrategias de aprendizaje, actitudes y valores.

En este sentido, de nuestros análisis en instituciones de educación secundaria hemos podido apreciar que sobre la formación de nuestros jóvenes y sus logros existen factores que son determinantes; entre ellos, las actitudes que se valoren en ellos dentro del liceo, el clima que perciben, las expectativas de sus docentes respecto a sus logros, los niveles de participación que se les da, los recursos que se pongan a su disposición, los niveles de seguimiento dentro de la institución, las expectativas y la participación que perciban de sus familias.

Por el contrario, los establecimientos de educación secundaria han tenido enormes dificultades para lograr esa cultura interna, así como una necesaria unidad y cohesión, ya que han sido visualizados y vividos tradicionalmente como lugares de tránsito de los profesores, y para los alumnos como una sucesión de asignaturas con profesores distintos, cada uno de ellos con formaciones diversas, exigencias y modalidades también muy diferentes. Las investigaciones han aportado con total claridad evidencias de que mejorar los aprendizajes en las instituciones educativas de secundaria tiene que ver con cambiar esa modalidad de trabajo por otra que apunte a la coherencia de la propuesta y que atienda los elementos que hacen al clima y a la cultura del centro.

Debe tomarse muy en cuenta el compromiso de la gente que constituye la comunidad educativa

Profesores y alumnos deben desarrollar un sentido de pertenencia con respecto al centro educativo; reconocer que son parte integrante de un equipo y que está en ellos el generar el clima más adecuado para mejorar los resultados en los aprendizajes de todos los jóvenes que asisten, así como para proporcionar a los docentes y directivos la motivación que proviene de la percepción sobre el buen desarrollo profesional y personal. El centro de educación secundaria debería constituirse entonces en un centro de formación, en el sentido amplio del término: intelectual, social, profesional y humano: formación de sus alumnos a través de la formación permanente de sus docentes.

MÁS ALLÁ del dictado....

Por lo anterior, para docentes que desarrollen su tarea en este espacio formativo, ésta deberá trascender del "dictado de la clase" para atender también otros aspectos que hemos analizado y que podríamos sintetizar en los puntos siguientes:

- *Participación en la elaboración del proyecto educativo-didáctico del centro, con el fin de tomar las decisiones curriculares pertinentes. La participación en esta tarea tiende a asegurar la superación de la idea del profesor consumidor del currículo por el profesor elaborador del currículo para ese centro educativo.*
- *Participación en acciones de investigación educativa y didáctica que le permitirán analizar la complejidad de la construcción de los conocimientos por parte de los alumnos.*
- *Preparación de actividades de aprendizaje que surjan naturalmente del medio social del alumno y que deben ser desarrolladas en un ambiente afectivo adecuado. Esta planificación es también una tarea de equipo.*
- *Planificación conjunta con sus colegas y el equipo de dirección que tome en cuenta la explicitación y realización de tareas apropiadas para la educación en valores de los alumnos que los sensibilice para una convivencia solidaria en una cultura que propenda a la paz.*

Estos son parte de los elementos que la investigación ha aportado como muy valiosos para lograr mejorar no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino también el compromiso de los docentes, su desarrollo profesional y personal, por lo que deben ser tomados en cuenta a la hora de definir la formación de los mismos.

Nuestra propuesta de tomar los aportes de la investigación para definir las estrategias de formación de los docentes debe tomar en cuenta estas funciones que debe desarrollar. Pero también debemos tomar en consideración la situación real en la que se encuentra el profesor y el modelo de competencia profesional al que se aspira (Marchesi, Martín, 1998). Estas estrategias, dicen estos autores, tienen más posibilidades de modificar la práctica de los profesores si presentan las siguientes características:

- *Parten de las necesidades y las preocupaciones de los profesores.*
- *Se relacionan los nuevos planteamientos con el conocimiento previo del profesor.*
- *Es posible discutir las nuevas ideas en grupo.*
- *Existe un proceso de práctica seguido de evaluación, reflexión y nueva práctica.*
- *Se utilizan distintos enfoques, entre los que ocupa un papel importante la observación del trabajo de profesores competentes y la evaluación de la propia práctica.*
- *Se aprende a través de la reflexión y la solución de problemas.*
- *Se relaciona la formación de los profesores con el progreso de sus escuelas y con el tipo de cultura que es dominante en ellas.*

Este último criterio pone de relieve, como lo hemos visto, que la competencia docente tiene que ver con otras dimensiones de su desarrollo profesional: las condiciones en las que se desarrolla su tarea y el clima, la organización y la cultura del centro educativo donde trabaja.

Consideramos que las instituciones formadoras de docentes y los tomadores de decisiones a nivel del sistema educativo deberían tomar en cuenta todos estos elementos que hemos abordado en este documento a la hora de tomar resolución sobre un cambio en la formación de los profesores.

La concepción de una educación permanente debería orientarnos a repensar tanto la organización del sistema educativo como la formación de sus docentes. Cada vez se hace más evidente que se requiere un nuevo paradigma educativo que, superando las restricciones del actual, sea capaz tanto de saldar las deudas del pasado cuanto de dar respuestas más adecuadas a las necesidades del futuro (Tedesco, 1995).

Si estamos convencidos que nuestros adolescentes merecen una educación que les brinde las oportunidades de aprender a vivir juntos, de desarrollar un concepto positivo de sí mismos, de adquirir las competencias, las destrezas y los conocimientos que les permitan tomar decisiones, de acceder de manera critica y autónoma a la información, de relacionarse con sus pares, con los demás y con su entorno, de interpretar el mundo en que viven, actuar, interactuar e integrarse en él, y en definitiva aprender a seguir APRENDIENDO, debemos analizar los cambios de la secundaria de manera integrada y decidida. Habrá muchos cambios para introducir, pero sin duda uno de los más trascendentales debe ocurrir en la cultura de la docencia de secundaria y se basa en hacer efectivo que de lo que se trata no es ENSEÑAR un determinado conocimiento, sino de EDUCAR a través del mismo.

Habrá muchos cambios para introducir, pero sin duda uno de los más trascendentales debe ocurrir en la cultura de la docencia de secundaria y se basa en hacer efectivo que de lo que se trata no es ENSEÑAR un determinado conocimiento, sino de EDUCAR a través del mismo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. Y Braslavsky, C. (2002). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires, Educación-Papers Editores.

Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana.* Buenos Aires, Santillana.

Frigerio, G. Y Diker, G. (comp.) (2003). *La educación discute la noción de destino. Infancias, adolescencias. Teorías y experiencias en el borde.* Colección Ensayos y Experiencias. Coedición Fundación Cem-Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Macedo, B. Y Katzkowicz, R. (2001). *Educación secundaria: balance y prospectiva.* OREALC/UNESCO Santiago.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid, Alianza Editorial.

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI.* En Revista de Tecnología Educativa (Santiago de Chile).

Pozo, J. *Adquisición de conocimiento.* Morata, España, 2003.

Ranciere, J. (2004). *El maestro ignorante.* Barcelona, Laertes.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, Alauda Anaya.

© UNESCO/Brendan O.

El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad

Un desafío de orden superior

Mario Uribe
Chileno. Académico, miembro programa educación área Gestión Escolar de Calidad, Fundación Chile.

CONTEXTO

La Reforma Educacional emprendida en la mayoría de los países de América Latina desde principio de los años noventa se constituyó como una de las prioridades de la agenda política de los países que se comprometieron con ella. Mejorar la equidad y proveer una educación sensible a las diferencias que discrimine en favor de los más pobres y vulnerables; mejorar la calidad de la enseñanza, aumentar las exigencias y focalizar la atención en los resultados del aprendizaje; profesionalizar el trabajo docente; descentralizar y reorganizar la gestión educativa y ofrecer más autonomía a las escuelas; fortalecer la institución escolar para ofrecer mejor capacidad de operación y mayor responsabilidad por sus resultados, fueron las líneas fundamentales que con distinto énfasis pusieron en marcha los gobiernos de la región.

Dos ejes de esta reforma interesa destacar: aquel relacionado a los temas de dirección de instituciones educacionales y los que abordan cuestiones de perfeccionamiento docente.

El primero ha implicado desarrollar líneas de trabajo relacionadas al fortalecimiento de las capacidades de gestión y evaluación de resultados. El segundo fomenta el desarrollo profesional de los docentes y las políticas de incentivos. También en estos años se han incorporado al vocabulario habitual de los directivos conceptos como el de rendición de cuentas (accountability) y liderazgo directivo.

Estando a más de una década del inicio de la reforma, sabemos que su implementación no fue homogénea y sus resultados han sido muy distintos en cada país [1]. Entre los factores relevantes a considerar en un primer análisis comparado está el nivel de compromiso de los gobiernos, las situaciones de estabilidad político-institucional o bien el nivel de involucramiento de los actores (stakeholders) [2]; entre ellos, uno de estratégica importancia para el éxito de cualquier reforma: los maestros.

Su participación en las definiciones fundamentales de la reforma en general ha sido marginal, de bajo impacto y reactiva en muchos casos, esto porque, en la mayoría de las experiencias, la reforma de los noventa se abordó desde una perspectiva más bien institucional, donde se modificaron aspectos relativos a la legislación, los contenidos y metodologías, el modelo de financiamiento, la gestión y administración de los sistemas educativos. La consecuencia de ello es que muchos de estos cambios no lograron modificar las prácticas tradicionales como se planificó y "siguieron obedeciendo a viejos modelos incorporados en la cultura y subjetividad de los docentes" [3].

En este marco y reconociendo la disparidad de entornos que rodean a la escuela latinoamericana, el artículo presenta una selección de referencias bibliográficas fundamentales, que pretenden orientar en los conceptos claves a través de los cuales sea posible reconocer los aspectos o ámbitos que posibilitan el desarrollo del liderazgo de los docentes. Esto es, generar las condiciones para lograr un ambiente de trabajo que promueva una cultura de participación efectiva de los profesores para el logro y mejora de su propio quehacer y de los objetivos declarados en el proyecto educativo de la institución escolar.

Se trata, entonces, que el concepto de liderazgo no se circunscriba exclusivamente a los equipos directivos, como tradicionalmente se establece. Este énfasis, si bien depende en alguna medida de las variables estructurales y legales de los sistemas educativos de cada país, fundamentalmente –como se apreciará– se sustenta en la forma y sentido del cómo se realizan las actividades en la misma institución escolar y, por ello, tiene que ver con una realidad y ámbitos de acción más cercanos, por lo tanto, de voluntad, resolución y control más bien directo.

El concepto de liderazgo no se circunscribe exclusivamente a los equipos directivos, como tradicionalmente se establece

1 PREAL. Reforma Educativa en América Latina. Visión comparativa. 2004.

2 Una pieza clave en el diseño y en el análisis de políticas es el "análisis de actores y sus intereses" *(stakeholders analysis). Actores*: el conjunto de individuos, grupos, instituciones, organizaciones, etc., involucrados, que tienen interés en la política educacional y que pueden entrar en el juego de definición de políticas. C. Cox. El proceso de diseño e implementación de una reforma. 2004. Documento de trabajo. Magíster en Dirección y Gestión Escolar de Calidad. Fundación Chile/U. del Desarrollo, 2004.

3 Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política. Emilio Tenti F. Coordinador del Área de Diagnóstico y Política Educativa del IIPE-UNESCO. Publicación del mismo organismo. Buenos Aires, 2003, y Revista PRELAC Nº 0, Agosto, 2004.

CONCEPTOS BÁSICOS y estudios asociados a través de los cuales se aborda el tema

Haremos una distinción inicial entre gestión y liderazgo [4]. Mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo lo hace de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico.

La escuela del siglo XXI se define como una organización abierta a la comunidad; en consecuencia, no pueden sus directivos y profesores únicamente administrar o gestionar la institución escolar sin darle una orientación y visión de mediano y largo plazo.

A continuación una tabla comparativa estructurada según las definiciones de Kotter:

Gestión *(se ocupa de la complejidad de la organización)*	**Liderazgo** *(se ocupa de los cambios)*
A través de la planificación, presupuestos, metas, estableciendo etapas, objetivos.	A través de fijar una orientación, elaborando una visión de futuro junto con estrategias que permitan introducir cambios.
La capacidad para desarrollar el plan es a través de la organización y dotación de personal.	El plan se desarrolla a través de la coordinación de personas; esto es, comunicar y hacer comprensible la nueva orientación.
Aseguramiento del plan: a través del control y la resolución de problemas en comparación con el plan original.	Introduce elementos de motivación e inspiración para asegurar el cumplimento del plan.

Gestión y liderazgo son dos métodos de actuar diferentes y complementarios. Cada cual con su función y actividades. Ambos necesarios para el desempeño de la organización y sus entornos cambiantes.

En el ámbito de las instituciones escolares, los estudios más recientes han demostrado, a través de abundante evidencia, el impacto que produce el ejercicio de un adecuado liderazgo en la eficacia escolar. Un punto distintivo en este liderazgo es que, a través de una estructura de gestión adecuada, se posibilita la participación de los docentes en distintos ámbitos de la gestión escolar. Ocurre que estamos siendo espectadores y/o actores, a lo menos conceptualmente, de una transición entre una línea de liderazgo más tradicional, denominada transaccionales, que mantiene líneas de jerarquía y control (al modo burocrático) a un enfoque de liderazgo más transformacional que distribuye y delega [5].

Lo interesante de este nuevo concepto es que no sólo apunta a una propuesta que pretende mejorar las prácticas del liderazgo, sino a cómo se entiende y diseña la organización de las instituciones escolares.

"Estamos en momentos de reconceptualización del liderazgo escolar", afirmaba Antonio Bolívar hace algunos años en su artículo "Liderazgo, mejora y centros educativos" [6], sea porque se favorecen enfoques que inducen a entenderlo como un ejercicio que va más allá del estimular inductivamente a los miembros de la organización, o bien porque más que un accionar individual se le describe como una cualidad de las organizaciones.

4 Lo que de verdad hacen los líderes. John P. Kotter. Harvard Business Review-Liderazgo. Ed. Deusto, 2002, p. 42.

5 Estrategias para el desarrollo de centros educativos. David Hopkins. Professor, School of Education. University of Nottingham. el artículo se encuentra en "Dirección participativa y dirección de centros". II Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes. Universidad de Deusto, 1996, p. 386.

6 Trabajo presentado en la VIII Reunión del Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), celebrada en julio de 1995 en Madrid. Publicado en A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid, UNED, 1997, pp. 25-46.

Constatemos, entonces, que este es tal vez el núcleo más complejo del tránsito en los estilos de dirección en nuestros sistemas escolares. Si bien la mayoría de las organizaciones educacionales pasan lentamente de un estilo de administración y gestión muy jerarquizada (asociado al origen y regulación estatal de los mismos) a otro donde a los directivos escolares se les demanda que no sólo gestionen, sino que ejerzan liderazgo en su organización, surge ahora, reconociendo el potencial profesional en las organizaciones escolares, un tipo de liderazgo que involucra a toda la comunidad docente.

¿Pero qué significa esto para los directivos? ¿Acaso implica no ejercer liderazgo en el ámbito institucional? No, muy por el contrario. Primero, porque el desarrollo del liderazgo institucional depende de la comprensión de las características particulares de las "organizaciones educativas" y de su interrelación con el entorno, y segundo, por la significativa presencia del actor docente que requiere de orientaciones estratégicas y liderazgo, al igual que toda la comunidad miembro de una organización. Lo singular en esta nueva concepción es que al actor profesor se le demande su particular contribución a la institución escolar a través del ejercicio de su propio liderazgo.

Si bien, nos dice Bolívar, que el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos, ahora se hace necesario establecer estructuras y procesos en la escuela que posibiliten un ejercicio múltiple y dinámico del mismo; esto es, que al margen de su posición administrativa y rol, existan profesores que actúen como facilitadotes de otros o bien se responsabilicen de proyectos particulares. En este sentido, más que entender a cada profesor como un líder institucional, se trata que los procesos y las prácticas institucionales que se desarrollan a través de distintas líneas de acción (guías) sean liderados por distintos profesores.

Como señala Fullan, citado por Bolívar [7]: "En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder". De paso, la ausencia de dichos procesos promueve un liderazgo más bien personalizado. Este panorama representa en sí mismo un desafío de envergadura para los docentes, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de sus habilidades y competencias profesionales.

La idea de la implicación de los profesores es clave para entender a la institución escolar como una *organización que aprende*.

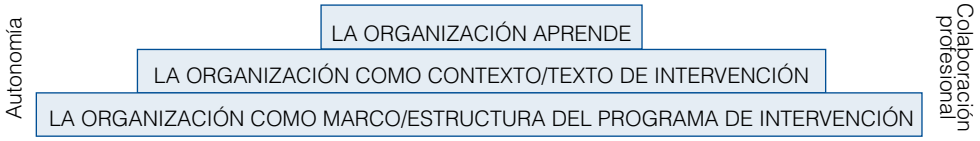
El liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos

© UNESCO/Fernandez

El investigador Joaquín Gairín[8] reconoce tres estadios de desarrollo en una institución. El nivel superior es aquel donde las organizaciones "aprenden", es decir son aquellas organizaciones que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforman a sí mismas. Una de las variables determinantes para lograr este grado de desarrollo es el nivel de implicación o colaboración profesional de los que laboran en ella, como se aprecia en la gráfica de la página siguiente:

7 Op. cit. 6.

8 "Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende". Joaquín Gairín Sallán. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de diciembre de 1998. Publicada en Lorenzo, M. y otros (coord.) (1999): Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas. Volumen I. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 47-91.



J. Gairín.

En las organizaciones que aprenden se resaltan dos aspectos clave: el valor del aprendizaje como base de la organización, y el desarrollo de las personas para implementar nuevas prácticas en la institución en que trabajan.

Pero Gairín profundiza aún más. Considerando el carácter multidimensional y multifacético de la realidad, el foco de atención y acción del profesor será el aula o la escuela. En ambos espacios se estará sometido a influencias internas y externas, para lo cual será necesario proporcionar a los profesores recursos para que, además de transmisores culturales, sean unos transformadores a partir del diagnóstico/observación de la realidad, es decir unos actores que realicen constantes controles y promuevan la crítica sobre la toma de decisiones que exija la realidad [9].

Concluye el autor que las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sino para ampliar su función, y clarifica que este nuevo planteamiento "puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen" [10]. Es evidente, bajo esta nueva forma de concebir la organización, que el liderazgo tradicional no cumple con los atributos para responder a los desafíos de una organización que aprende; la modalidad adecuada tiene más que ver con una concepción de liderazgo compartido. Esta clave conceptual será explicada consistentemente por Peter Senge [11].

El liderazgo, para Senge, aparece como una respuesta a las exigencias actuales de una gestión postburocrática, que se caracteriza por la flexibilidad, adaptabilidad, descentralización y autonomía de las organizaciones; orientado a la resolución autónoma de problemas y, en general, a la presencia de muy pocos niveles jerárquicos en la organización.

Para efectos de nuestro análisis, las ideas base que recogeremos de Senge serán las siguientes:

- El aprendizaje organizacional se comprende desde un análisis sistémico. Éste proporciona al observador una perspectiva holística: "Debemos desarrollar un sentido de conexión, un sentido de trabajar juntos como parte del sistema donde cada parte del sistema afecte y se vea afectada por otras, y donde el conjunto sea mayor que la suma de las partes"[12].
- Para el logro de organizaciones abiertas al aprendizaje es necesario desarrollar cinco disciplinas, donde la quinta de ellas será la clave: 1) construir visiones compartidas; 2) fomentar el dominio personal; 3) mejorar los modelos mentales; 4) aprendizaje en equipo y diálogo, y 5) pensamiento sistémico.

En enfoque de Senge propone un cambio en la forma de conceptualizar la gestión, dando un especial énfasis al liderazgo, pero no a la tradicional concepción de liderazgo, sino a uno que se ajuste a las necesidades de las organizaciones que aprenden, de tal forma que, como cualidad, la organización genere un liderazgo múltiple de los miembros y grupos, optando por una estrategia de crear "comunidades de liderazgos".

La visión tradicional más jerárquica o ejecutiva de la dirección de organizaciones, ahora, en una organización que aprende, se sustituye por un enfoque más horizontal, más flexible e inclusivo del liderazgo. No es que no existan líderes, sino que ahora serán líderes todos aquellos que sustenten "ideas guía": una especie de colíderes (Bennis) [13].

Una primera conclusión evidente es el impacto estructural de esta nueva mirada en las organizaciones, particularmente en nuestra institución educativa clásica: la escuela o liceo. La segunda tiene que ver con los nuevos desafíos para los docentes: éstos deben desarrollar un liderazgo intelectual que les permita ingresar en la conversación que posibilite escenarios futuros de construcción de su entorno laboral. No es posible en este caso pensar en un profesor dependiente y dado sólo a cumplir la norma, sino activo, ya que los problemas y desafíos de las organizaciones de hoy no se resuelven jerárquicamente (dirá Senge), sino a través de la combinación de soluciones propuestas por distintas personas en diferentas cargos y con formas de liderar distinto. Para asumir el desafío es un imperativo la revisión exhaustiva de la profesión docente, desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional permanente.

9 Op. cit. 8, p. 17.
10 Op. cit., p. 7.
11 Sobre los temas de liderazgo y los estudios de Peter Senge existe una vasta literatura. Independientemente de su libro base, The fifth discipline (Ed. Currency Doubleday, 1990), recomendamos particularmente el artículo "El liderazgo compartido según Peter Senge", de Antonio Bolivar, de la Universidad de Granada, presentado en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, realizado en la Universidad de Deusto el año 2000, p. 459.
12 Senge, citado por Bolívar. Op cit. 11.
13 "The end of leadership"(1999). Bennis, W., citado por Bolívar. Op. cit. 11.

EL LIDERAZGO en los procesos de mejora: *evidenciando resultados*

"Casi todos los estudios sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo, tanto en primaria como en secundaria, es un factor clave" [14]. Es más, en las investigaciones sobre efectividad no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil. La pregunta será entonces: ¿qué tipo de liderazgo? Al respecto, la literatura especializada propone más de una clasificación; para nuestros propósitos, enfatizaremos en aquel denominado liderazgo transformacional.

Las investigaciones sobre este tipo de liderazgo se han asociado tradicionalmente a investigaciones sobre calidad y mejora en educación. Un investigador destacado en este campo es Bernar Bass (1988) [15], quien define el liderazgo transformacional como "el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes en la actividad educativa". Se les motiva a través del logro, se despierta la conciencia acerca de la importancia que tienen de los resultados escolares, y les generan altas expectativas. Bass concluye en su investigación que la pieza clave en los factores que determinan el éxito de un centro educativo es este tipo de liderazgo (transformacional), frente al transaccional, o bien a la falta del mismo, conocido como dirección laissez-faire.

Más recientemente, otras investigaciones han puesto de manifiesto el papel del liderazgo como clave en el logro de objetivos de las organizaciones educativas. Recomendamos especialmente dos estudios: el ya citado de Sammons, Pam, Josh Hillman y Peter Mortimore, referente a las características claves de las escuelas efectivas, y un reciente documento de trabajo sobre un estudio de Tim Waters, Robert J. Marzano y Brian McNulty, referente al efecto del liderazgo en los resultados estudiantiles[16].

Veamos los aspectos más destacados de ambos estudios. Entre los 11 factores que reconoce Sammons para la escuelas efectivas, el primero lo constituye el liderazgo profesional, que se caracteriza por la firmeza y determinación de los directivos en los propósitos a lograr, sin que esto implique no dar espacio a la participación de los docentes. Sus investigaciones demostraron que los directores efectivos compartían responsabilidades de liderazgo con otros miembros del equipo de funcionarios de alto rango e involucraban de manera más general a los maestros en la toma de decisiones.

El estudio de Waters, Marzano y McNulty es uno de los metaestudios más interesantes en relación al efecto del liderazgo que tengamos conocimiento en el último tiempo (2003). Implicó el seguimiento por 30 años de 70 estudios que implicaron a 2.894 colegios aproximadamente, 1.100.000 estudiantes y a 14.000 profesores.

Proporcionar a los profesores recursos para que, además de transmisores culturales, sean unos transformadores a partir del diagnóstico/observación de la realidad

14 "Características clave de las escuelas efectivas". Sammons, Pam, Josh Hillman y Peter Mortimore, en *Características clave de las escuelas efectivas*. México, SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro. Serie Cuadernos), 1998.

15 Ph.D. Académico e investigador Escuela de Administración de la Universidad de Binghamtom, NY. Citado por Manuel Álvarez Fernández, Jefe del Departamento de Formación de la Comunidad de Madrid, en el artículo "El liderazgo en los procesos de mejora". La implantación de calidad en los centros educativos. Ed. CCS, Madrid, 2001, p. 270.

16 "Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement" (A Working Paper-McREL, 2003), de Tim Waters, Robert J. Marzano y Brian McNulty. http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadershp.pdf

Se consideraron 21 responsabilidades asociadas al liderazgo:

Responsabilidades	El área en la cual el director influye...
Cultura	Los actores involucrados en la actividad escolar comparten creencias, sentido de comunidad y cooperación.
Orden	Están establecidos los procedimientos y rutinas de operación (estandarizados).
Disciplina	Procura que los profesores no pierdan el foco hacia otros asuntos en temas y en horarios en que deben estar dedicados a la enseñanza.
Recursos	Entregan a los profesores materiales y el desarrollo profesional necesario para una exitosa ejecución de sus trabajos.
Currículo, enseñanza, evaluación	Está directamente involucrado (relacionado) con el diseño e implementación del currículo, enseñanza y prácticas de evaluación.
Enfoque	Establece objetivos claros y mantiene esos objetivos como prioritarios para el establecimiento escolar.
Conocimiento del currículo y enseñanza de evaluación	Tiene conocimiento acerca del currículo impartido, de los tipos de enseñanza y de los sistemas de evaluación que se implementan.
Visibilidad	Tiene un contacto cualitativo e interacciona con los profesores y estudiantes.
Estímulo en lo cotidiano (recompensa)	Reconoce y premia los logros personales.
Comunicación	Establece fuertes líneas y canales de comunicación con los profesores y estudiantes.
Relaciones con el entorno (outreach)	Representa al colegio ante los agentes relacionados con el mismo (stakeholders).
Incorpora/participa (input)	Involucra a profesores en el diseño, implementación de importantes decisiones y políticas a poner en práctica en el colegio.
Afirmación	Reconoce y celebra los logros del colegio, así como reconoce fracasos.
Relaciones	Demuestra preocupación por aspectos personales de los profesores y el personal.
Agente de cambio	Tiene la voluntad de y desafía activamente el status quo.
Optimizador	Inspira y lidera nuevas y desafiantes innovaciones.
Ideales/creencias	Comunica y opera desde fuertes ideales y creencias sobre escolaridad.
Monitores/evaluadores	Monitorea la efectividad de las prácticas del colegio y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
Flexibilidad	Adapta su comportamiento de liderazgo a las necesidades de una situación actual y está tranquilo con el disentir.
Conciencia de situación	Está consciente de los detalles y el trasfondo en la gestión del colegio y usa esta información para gestionar ante situaciones o problemas potenciales.
Estimulación intelectual	Asegura que los facultativos y el personal están al tanto y actualizados de las teorías y prácticas que le corresponden a cada cual. Promueve y fomenta el diálogo común en relación a este tema en el colegio.

Figura 1.
Ilustración de las diferencias en habilidad del director en unidades de desviación estándar

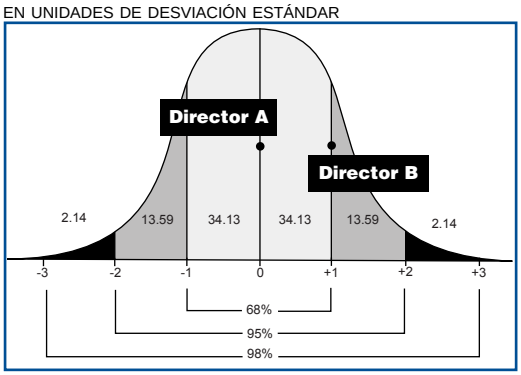
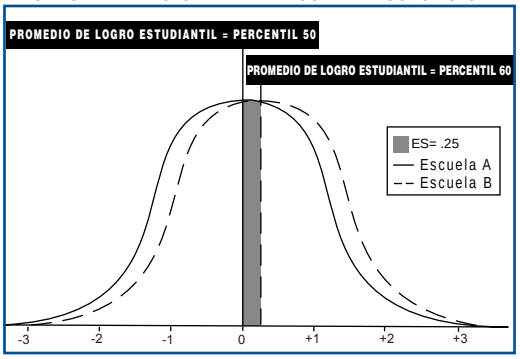


Figura 2.
Magnitud del efecto del liderazgo en el logro estudiantil



La investigación demuestra [17] que hay una relación sustancial entre el liderazgo y el logro de los estudiantes.

El impacto o magnitud de la influencia (expresado como correlación) entre el liderazgo y el logro del estudiante fue de .25. Para interpretar esta correlación, los autores invitan a considerar dos escuelas, una denominada A y una escuela B, ambas con número similar de estudiantes y docentes. Las dos demuestran iguales logros en una prueba estandarizada, y los promedios logrados por los directores en las 21 responsabilidades son iguales. En ambos casos se ha ubicado la media en el cincuenteavo percentil.

Ahora bien, si consideramos que el director de la escuela B mejoró sus capacidades en las 21 responsabilidades por exactamente una desviación estándar (Figura 1), los resultados de la investigación indican que este aumento en las capacidades de liderazgo se traduce en que el logro de los estudiantes en la escuela B aumenta en 10 percentiles.

Es decir, la escuela B avanzó del cincuenteavo al sesenteavo percentil por sobre lo logrado por la escuela A (Figura 2). Esto representa una diferencia significativa en el logro.

[17] Op. cit. 16, p. 3.

Los líderes promueven la velocidad y profundidad del cambio y al mismo tiempo conservan aquellos aspectos más significativos de la cultura, valores y normas que son dignos de preservar

En la investigación es posible analizar cada una de las 21 responsabilidades y su impacto en los resultados escolares. De su lectura es posible deducir dos grande conclusiones adicionales: los pesos o influencias de cada responsabilidad cambian de acuerdo a las circunstancias y perspectiva de los actores, y por tanto la determinación y selección de los "focos" o temas críticos donde se dará prioridad, es una de las habilidades a desarrollar por los líderes. La segunda tiene que ver con aquellos aspectos clave que inciden en los resultados escolares desde la perspectiva de la escuela, los profesores y los estudiantes. Este cuadro nos permite determinar con más claridad dónde los profesores podrían –como actores autorizados– establecer liderazgos definidos en la organización escolar.

Probablemente, lo más interesante del estudio es el constatar que en materias de liderazgo no hay verdades o patrones definitivos de acción. Muy por el contrario, el concepto de un balance adecuado o equilibrio entre conocimiento y habilidades es el que debe primar. La dirección eficaz significa más que simplemente saber qué hacer, es también reconocer cuándo es más adecuado y por qué es necesario hacerlo. Los líderes promueven la velocidad y profundidad del cambio y al mismo tiempo conservan aquellos aspectos más significativos de la cultura, valores y normas que son dignos de preservar. Saben qué políticas, prácticas, recursos e incentivos se han de establecer y cómo ordenarlos de acuerdo a las prioridades de organización. Finalmente, el estudio refleja que los líderes entienden y valoran a los profesionales de la organización, los conocen y crean los ambientes propicios para los aprendizajes, promueven la participación y proporcionan el conocimiento, las habilidades y los recursos que se requieren.

Como conclusión final, considerando el variado y complejo contexto escolar latinoamericano, las bases conceptuales que nos muestran la tendencia a un tipo de organización fundado en el aprendizaje de sus comunidades, con estructuras y formas más participativas de gestión, y las reiteradas evidencias de que el factor liderazgo es determinante en la creación de culturas de calidad, se hace evidente que tanto directivos como profesores deberán desempeñarse como líderes en sus respectivos ámbitos. No será una vía sin complejidades, ya que implica un cambio significativo en la cultura organizacional. Para ambos, el logro de asumir el desafío con un buen desempeño no sólo dependerá de su voluntad o por el mandato de otros, sino en gran medida por el alto grado de competencias y habilidades profesionales que será necesario desarrollen.

Escuela, prácticas docentes y factores de los alumnos que inciden en los resultados escolares[18]

Escuela	1. Currículo viable y garantizado. 2. Retroalimentación efectiva y objetivos desafiantes. 3. Padres y comunidad involucrada. 4. Ambiente ordenado y seguro. 5. Profesionalismo y compañerismo (trabajo en equipo).
Profesor	6. Estrategias de instrucción. 7. Dirección en la sala de clases (classroom managment). 8. Diseño curricular de la clase (planificación de clases).
Alumno	9. Ambiente del hogar. 10. Inteligencia aprendida/conocimiento anterior. 11. Motivación.

18 Op. cit. 16, p. 6.

TRES ARTÍCULOS RECOMENDADOS:

ANTONIO BOLÍVAR: "*Liderazgo, mejora y centros educativos*". Trabajo presentado en la VIII Reunión del Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), celebrada en julio de 1995 en Madrid. Publicado en A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid, UNED, 1997.

JAOQUÍN GAIRÍN SALLÁN: "*Estadios de desarrollo organizativo*: de la organización como estructura a la organización que aprende". III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de diciembre de 1998. Publicada en Lorenzo, M. y otros (coord.) (1999): Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas. Volumen I. Grupo Editorial Universitario, Granada.

TIM WATERS, ROBERT J. MARZANO Y BRIAN MCNULTY: "*Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*" (A Working Paper-McREL 2003). www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf

© UNESCO/Dominique Roger

Bienestar y salud DOCENTE

José M. Esteve
Español. Catedrático Universidad de Málaga, España.

LA AMBIVALENCIA DE LA PROFESIÓN DOCENTE: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza

La profesión docente es siempre una actividad ambivalente. Nos presenta, como en el mito de Jano –el de las dos caras–, una puerta abierta por la que podemos entrar o salir. Por una parte, la enseñanza puede vivirse con optimismo, y convertirse en una forma de autorrealización profesional, ya que en ella podemos darle sentido a toda una vida. No es mala cosa repasar las páginas de nuestra pequeña historia personal y decirnos que hemos quemado los años enseñando a vivir a los miles de chicos con los que, en nuestras aulas, hemos compartido la curiosidad para descubrir el mundo: ese juego fascinante de inquietudes y preguntas con las que les hemos iniciado en el conocimiento de los mejores descubrimientos y los peores errores acumulados en 30 siglos de cultura.

Sin embargo, no es posible esconder la otra cara de la profesión docente: una profesión exigente, a veces físicamente agotadora, sujeta siempre al juicio de un público que con sus preguntas nos pone a prueba, no sólo en nuestros conocimientos, sino también en nuestra propia coherencia personal. Una profesión que exige paciencia y, sobre todo, humildad; en realidad, ser profesor es estar siempre al servicio del aprendizaje de nuestros alumnos, y no es fácil aceptar que cada año se parte de cero, que tú vas cumpliendo cuarenta, cincuenta, sesenta años… y que ellos tienen siempre la misma edad, se equivocan en el mismo concepto y te hacen siempre las mismas preguntas.

A veces te asalta la impresión de que no estamos haciendo nada; que las tareas se repiten, como en el mito de Sísifo, y que todos tus esfuerzos son inútiles. Para ilustrar esta cara amarga de la profesión docente contaré una anécdota: a principios de este curso, pedí a mis alumnos universitarios que levantaran la mano quienes habían visto alguna vez a un profesor o a una profesora salir llorando de clase. Levantaron la mano 72 alumnos de un grupo de 110.

Sin embargo, aunque tenga dos caras, la moneda es la misma; para ver la cara amable no hay más que darle la vuelta y dejar oculta la cara amarga. Hablar de *malestar docente* no es más que un ejercicio para esclarecer lo que hay que dejar abajo para que reluzca la cara del bienestar. Cuando utilicé en 1985 la expresión *malestar docente* para dar título a un libro que aún hoy se sigue editando [1], quería expresar desde la portada la primera causa que nos aleja de la cara amable de la profesión docente: la falta de reflexión sobre el sentido de nuestra profesión, y en consecuencia, el deseo de jugar papeles imposibles que nos conducen irremisiblemente a la autodestrucción personal.

En efecto, si lo pensamos, nos daremos cuenta de que la palabra malestar implica un componente semántico de indeterminación. Cuando alguien dice que está enfermo, nos quiere decir que tiene fiebre, le duele la cabeza y la garganta, y no tiene más opción que guardar cama. Sin embargo, cuando alguien nos dice que tiene malestar, quiere decirnos que sabe que no está bien; pero que, al mismo tiempo, no acaba de identificar por qué no está bien. Y, en verdad, esto es lo que les ocurre a la mayor parte de los profesores que sufren en la profesión docente. Saben que no están bien, pero no son capaces de hacer un diagnóstico certero de qué deben curar para acabar con su malestar y mejorar su situación. La primera política de enfrentamiento con el malestar docente está en los enfoques de la formación inicial del profesorado. En muchas ocasiones, ésta se fundamenta en una visión idílica de la profesión docente que no prepara a los futuros profesores para hacer frente a las dificultades reales con las que habrán de encontrarse en su trabajo cotidiano en las aulas. La construcción del bienestar docente pasa necesariamente por un período de formación inicial que permita al futuro profesor hacer frente a los problemas que se describen en los seis epígrafes siguientes.

[1] Esteve, J.M. (2004). *El malestar docente*. Barcelona, Paidós. Traducción brasileña (1999): *O mal-estar docente*. São Paulo, Editora E.D.U.S.C.

© UNESCO/Dominique Roger

Evitar distorsiones en la definición del rol del profesor

El primer problema a solucionar por cualquier persona que comienza en una profesión –en la docencia o en cualquier otra– es la dificultad de definir el propio papel profesional; o mejor, definir la propia *identidad profesional*. Es decir, para tener éxito como profesor, lo primero que uno necesita es encontrar una respuesta personal y coherente a esas cuestiones básicas que orientan toda actuación posterior: ¿quiénes somos?, ¿para qué vamos a clase?, ¿cuáles son nuestros objetivos?, ¿qué sentido tiene lo que hacemos? Una respuesta clara a estas cuestiones es fundamental: en mis más de treinta años como profesor he visto a demasiados colegas jugar papeles imposibles, enfocar su trabajo de profesores desde planteamientos tan carentes de sentido que, desde que los he visto, he pensado que lo iban a pasar muy mal en la enseñanza, y lamentablemente, pocas veces me he equivocado. Y lo peor de estos errores de identidad profesional es que no sólo hacen daño a los alumnos, sino que, a la larga, el profesor que los vive se hace mucho daño a sí mismo.

Los papeles inadecuados que pueden jugar los profesores son infinitos

Los papeles inadecuados que pueden jugar los profesores son infinitos. Tantos, que necesitaría otro artículo para desarrollarlos; pero a modo de muestra hablaré de los más frecuentes. El primero, sin duda, es el de los que piensan que para ser un buen profesor lo único realmente necesario es conocer profundamente el contenido de la materia que van a impartir. Es el caso ese, tan repetido, en el que oímos a los alumnos hablar de que alguien sabe su materia pero es un pésimo profesor. Además de conocer la materia que se enseña, un profesor tiene que dominar una serie de destrezas sociales básicas que son las que nos permiten dirigir la dinámica de trabajo de un grupo social en el espacio del aula.

Hasta mediados del siglo XX se pensaba que estas destrezas eran una característica personal del candidato a profesor: unos dones propios de determinadas personalidades naturalmente dotadas para el liderazgo y , por tanto, especialmente dotadas para la profesión docente. Quienes no las poseían debían aprenderlas, superando el miedo inicial, por el método bárbaro del ensayo y error (a eso se le llamaba, con una frase tomada del teatro, *tener tablas*). Ahora, en los inicios del siglo XXI, hay disponible suficiente bibliografía y métodos específicos para desarrollar en la práctica dichas destrezas sociales; de tal forma que podemos afirmar que se puede enseñar a los principiantes que dominan una materia de enseñanza a ser unos buenos profesores, sin exponerlos a una acumulación de errores que les hagan comenzar su trabajo en la enseñanza desde un sentimiento de fracaso que puede marcarlos para siempre [2]. El profesor que domina su materia pero no domina la dinámica de la clase, apenas tiene opciones para vivir la cara amable de la profesión docente: los problemas cotidianos de indisciplina son especialmente destructivos del equilibrio personal del profesor.

El segundo papel inadecuado que más frecuentemente encontramos entre nuestros profesores es el del selector social. Profesores que se creen delegados por alguna divinidad vengativa para examinar a los alumnos decidiendo quiénes son o no dignos de obtener un grado escolar. Para ellos, la evaluación, y no la enseñanza, es el elemento que hace grande su trabajo: el momento en el que pueden disfrutar del mísero poder que la sociedad les otorga. El modelo abunda entre los profesores de secundaria, y mucho más en la Universidad. En este grupo se encuadra el desgraciado –es un caso real– que recibe a los alumnos de primer curso con el saludo de: "Espero que tengan ustedes mucho interés por estudiar esta carrera, que ya me encargaré yo de quitárselo". Desde este modelo se dedican a poner trampas semánticas en los enunciados de los problemas; a buscar la variante más retorcida de una aplicación, imposible de encontrar en la vida real, para hundir al mayor número de alumnos en los exámenes; y a explicar en clase desde el supuesto de que quienes no son capaces de estar a su altura son indignos de seguir los estudios y, por tanto, no merecen mucha explicación complementaria.

El resultado es que, en las materias que ellos imparten, los alumnos tienen que buscar alguna ayuda externa, en sus padres o en otros profesores, para poder continuar su vida escolar. En lugar de ayudar a sus alumnos a aprender, se convierten en selectores darwinianos encargados de hundir a los más débiles. Resulta socialmente inaceptable que le entreguemos a un profesor a un grupo de alumnos que hasta ese momento ha ido bien, y que el profesor nos diga que sólo dos o tres son dignos de continuar estudiando. ¿Qué pretenden hacernos creer? ¿Que unos chicos y chicas que han mantenido una excelente calificación media en los años anteriores se han vuelto todos ellos vagos y tontos de repente? ¿Cuánto tiempo nuestra sociedad les concederá el derecho de hundir a nuestros jóvenes sin hacer nada por ayudarles? Este papel sólo puede jugarse por un tiempo limitado; la violencia encubierta y la injusticia que estos profesores generan les acaba explotando en la cara antes o después.

[2] Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria.* Barcelona, Ariel.

Completaré mi galería de retratos con un tercer papel inadecuado: el del académico extraterrestre. Se trata de una especie profesoral menos dañina para el alumno que las anteriormente descritas, pero que a la larga suele hacer daño al mismo profesor que decide jugar este papel. Me refiero a esos profesores que reniegan de serlo, basando su identidad en el papel de erudito centrado en el permanente estudio de los más exquisitos detalles de su especialidad. El problema suele ser que olvidan cualquier contacto con la realidad, perdiendo las vías de comunicación con unos alumnos que no viven en su mundo. Es muy importante estudiar, pero, después de todo, la sociedad nos paga por enseñar a las nuevas generaciones; es decir, nuestra acumulación de saber cobra su auténtico sentido en la comunicación a los alumnos. No podemos recluirnos en un mundo de legajos y bibliotecas que nos haga perder el contacto con la realidad. Nuestro papel es el de actuar como intermediarios entre el saber acumulado en una especialidad científica y los jóvenes que se acercan a aprenderla.

Sin embargo, desde este papel de erudito, algunos profesores se refugian en el mundo de los libros hasta acabar perdiendo el contacto con los alumnos; o peor aún, con el resto de los compañeros y con la misma realidad. Siempre he defendido que la enseñanza debe tener como primer referente a un profesor que domine profundamente la materia que explica, ya que ha de ofrecer a sus alumnos una síntesis de lo mejor que ha estudiado, de lo mejor que se ha publicado en su materia y de su propia experiencia personal; pero esto no puede hacernos olvidar que acumulamos el saber para comunicarlo. Por tanto, muchas de nuestras horas de estudio sólo cobran su auténtico sentido cuando las ofrecemos a nuestros alumnos para ayudarles en su aprendizaje, orientando su estudio y su forma de ver la materia que enseñamos desde las claves que nosotros hemos tardado años en descubrir. Para ser profesor, tan importante como descubrir esas claves resulta el deseo y la pasión por comunicarlas.

Definir los objetivos de nuestro rol docente

Para ayudar a los futuros profesores a perfilar su propia identidad profesional, evitando el malestar docente, no se me ocurre mejor camino que recurrir a mi propia experiencia personal. Ya me referí a ella en un artículo anterior [3], pero no encuentro otra forma mejor de explicar los elementos que hay que integrar en la construcción de una identidad profesional que nos permita vivir con alegría nuestra profesión.

Como casi todos los profesores de mi generación, yo me inicié en la enseñanza con altas dosis de ansiedad; quizás porque, hasta hace pocos años, nadie nos enseñaba a ser profesores y teníamos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. Aún me acuerdo con vergüenza de la inseguridad de mi primer año como profesor. Aún me acuerdo de mi miedo a que se me acabara la materia que había preparado para cada clase, a que un alumno me hiciera preguntas comprometidas, a perder un folio de mis apuntes y no poder seguir la clase... Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer...

Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor: la libertad de estar en clase con seguridad en mí mismo, con un buen conocimiento de lo que se puede y lo que no se puede hacer en una clase; la libertad de decir lo que pienso, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos. Y con la libertad llegó la alegría: la alegría de sentirme útil a los demás, la alegría de una alta valoración de mi trabajo, la alegría por haber escapado a la rutina convirtiendo cada clase en una aventura y en un reto intelectual.

Los objetivos de mi identidad profesional los tomé prestados de Unamuno, el viejo rector de la Universidad de Salamanca, autor de una necrológica de Giner de los Ríos, leída por azar en el boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Unamuno recordaba el magisterio de Giner con estas palabras:

"Era *tan hombre y tan maestro*, y tan poco profesor –el que profesa algo–, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aun, conocimiento... y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo como pensaba hablando, pensaba viviendo, que *era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir*"[4].

[3] Esteve, J.M. (1998). "La aventura de ser un maestro". *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero, pp. 46-52.

[4] Unamuno, Miguel. (1917). Comentario. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 60.

"Era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir"... Miguel de Unamuno y su preocupación por enlazar pensamiento y sentimiento... Nunca encontré una mejor definición del trabajo del profesor: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir; ambas cosas juntas. Muchos colegas, en las distintas etapas de la enseñanza, coinciden en este punto. Mª Carmen Díez, desde la escuela primaria, expresa así su visión actual de la enseñanza: "Ahora entiendo la escuela como un sitio adonde vamos a aprender, donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico" [5].

Fernando Corbalán, desde la enseñanza de las matemáticas en secundaria, tras hablarnos de que en clase tenemos que divertirnos, buscar el ansia de saber y propiciar una atmósfera de investigación, concluye: "Y no se piense que sólo se abre la mente a los alumnos. También la del profesor se expande y se llena de nuevos matices y perspectivas más amplias, y funciona la relación enriquecedora en los dos sentidos. Mi experiencia, al menos, me dice que algunos de los juegos y problemas con los que he disfrutado, y que sigo utilizando, han tenido su origen en la dinámica de la clase... Y cuando se crea esa atmósfera mágica en clase, con los fluidos intelectuales en movimiento, pocas actividades hay más placenteras" [6].

Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudar a nuestros alumnos a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su vida y su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento. Todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad. Alguien, alguna vez, elaboró los conocimientos de cada tema de la materia que enseñas como respuesta a una preocupación vital. Alguien, sumido en la duda, inquieto por una nueva pregunta, elaboró los conocimientos del tema que mañana te toca explicar.

5 Díez, M.C. (1998). Número monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero.
6 Corbalán, F. (1998). Número monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero.

El objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad

© UNESCO/Dominique Roger

Y ahora, para hacer que tus alumnos aprendan la respuesta, no tienes otro camino más que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas. Para ello hay que abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros, hay que volver las miradas de nuestros estudiantes hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales obligándoles a pensar.

Cada día, antes de explicar un tema, necesito preguntarme qué sentido tiene el que yo me ponga ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos, y me pregunto qué les voy a aportar, qué espero conseguir. Y luego, cómo enganchar lo que ellos saben, su experiencia, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que voy a introducir. Por último me lanzo un reto: me tengo que divertir explicándolo, y esto es imposible si cada año repito la explicación del tema como una salmodia, con la misma gracia en el mismo sitio y los mismos ejemplos; llevo 32 años como profesor oyéndome explicar los temas; en algunas ocasiones, repitiéndolos dos o tres veces en distintos grupos; he calculado que me jubilo el año 2021 y estoy seguro de que moriré de aburrimiento si me oigo año tras año repitiendo lo mismo, con mis papeles cada vez más amarillos y con los rebordes carcomidos.

La renovación pedagógica, para mí, es una forma de egoísmo: con independencia del deseo de mejorar el aprendizaje de mis alumnos, la necesito como una forma de encontrarme vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos... "pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir...". Desde esta perspectiva, la enseñanza recupera cada día el sentido de una aventura que te rescata del tedio y del aburrimiento, y entonces encuentras la libertad de expresar en clase algo que te es muy querido. Inmediatamente recibes la respuesta: tus alumnos pican el anzuelo de tu palabra y ya puedes dejar correr el sedal, modulas el ritmo de tu explicación a la frecuencia que ellos emiten con sus gestos y sus preguntas, y la hora se pasa en un suspiro –también para ellos–. Y entonces descubres la alegría: ese momento de magia te recompensa las horas de estudio y te hace sentirte útil en la enseñanza.

No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos

No hay mejor regalo de los dioses que encontrar un maestro. A veces tenemos la fortuna de encontrar a alguien cuya palabra nos abre horizontes antes insospechados, nos enfrenta con nosotros mismos rompiendo las barreras de nuestras limitaciones; su discurso rescata pensamientos presentidos que no nos atrevíamos a formular, e inquietudes latentes que estallan con una nueva luz. Y, curiosamente, no nos sentimos humillados por seguir el curso de un pensamiento ajeno; por el contrario, el discurso del maestro nos libera y nos ensancha creando en nosotros un juicio paralelo con el que reestructuramos nuestra forma de ver la realidad; y luego, extinguida la palabra, aún encontramos los ecos que rebotan en nuestro interior obligándonos a ir más allá, a pensar por nuestra cuenta, a extraer nuevas conclusiones que no estaban en el discurso original. Este es el objetivo: ser maestros de humanidad. A través de las materias que enseñamos, o quizás, a pesar de las materias que enseñamos, hemos de recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría; rescatar para nuestros alumnos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental, permitiéndoles entenderse a sí mismos y explicar el mundo que les rodea.

He hablado de mis precarios inicios en la enseñanza, y de mi visión actual tras más de 30 años de recorrido profesional; pero, para ayudar a otros a recorrer el mismo camino, tengo ahora que hablar del proceso intermedio, e, inevitablemente, de las dificultades a sortear. Veamos los problemas fundamentales que debemos solucionar.

Perfilar la propia identidad profesional

El primer problema, como hemos visto, consiste en elaborar tu propia identidad profesional. Esto implica cambiar la mentalidad del profesor debutante, desde la posición del alumno que siempre ha sido, hasta descubrir en qué consiste ser profesor. Y aquí aparecen los primeros problemas, porque hay personas que no aceptan el trabajo de ser profesor. Las dificultades suelen ser distintas para unos u otros profesores.

Para algunos, el peor problema es la idealización: se enfrentan a la enseñanza con una imagen idealizada en la que predominan las ideas sobre lo que el buen profesor "debe hacer", lo que "debe pensar" y lo que "debe evitar"; pero sin aclarar en términos prácticos cómo actuar, cómo enfocar los problemas de forma positiva y cómo eludir las dificultades más comunes. Han aprendido, mejor o peor, los contenidos de enseñanza a transmitir, pero no saben cómo organizar una clase, ni cómo ganarse el derecho a ser oído. Así, han aceptado en su interior, como dogma de fe, la importancia de la motivación para el aprendizaje significativo: "El buen profesor debe motivar a sus alumnos"; pero nadie se ha preocupado de que aprendieran de forma práctica diez técnicas específicas de motivación Por estos caminos, al llegar al trabajo práctico en la enseñanza, el profesor novato se encuentra con que tiene claro el modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad. Tiene claro lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. "El choque con la realidad" dura dos o tres años; en ellos, el profesor novato tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos. En este aprendizaje por ensayo y error, uno de los peores caminos es el de querer responder al retrato robot del "profesor ideal"; quienes lo intentan, descubren la ansiedad de comparar, cada día, las limitaciones de una persona de carne y hueso con el fantasma etéreo de un estereotipo ideal. Desde esta perspectiva, si las cosas salen mal es por que *yo no valgo, por que yo no soy capaz* de dominar la clase; y, de esta forma, los profesores novatos se ponen a sí mismos en cuestión, y, a veces, cortan los canales de comunicación con los compañeros que podrían ayudarles: ¿cómo reconocer ante otros que yo tengo problemas en la enseñanza, si el "buen profesor" no "debe" tener problemas en clase? Como señala Fernández Cruz [7], la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un período de especialización, en el que el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante universitario.

Para otros profesores, el problema de la identidad profesional es mucho más grave. Como señala Fernando Corbalán, "la inmensa mayoría de los profesores nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes... Estudiamos una carrera para otra cosa (matemático profesional, químico, físico,...)" [8]. En efecto, nuestros profesores de secundaria se forman en unas facultades universitarias que, en muchos casos, no pretenden formar profesores. En ellas, frecuentemente, predomina el modelo del investigador especialista. Como resultado de este modelo, el profesor que comienza a dar clase tiene que reorganizar los conocimientos especializados en los que se ha formado en la Universidad, pensando en enseñarlos. Y, en este punto, en muchas ocasiones, se da por supuesto que no se necesita un aprendizaje específico, ya que se presupone que el simple dominio de una materia permite obtener éxito enseñándola.

Al parecer, nadie se ha puesto a pensar en el problema de identidad que sobreviene a nuestro profesor novato cuando sale de la Universidad y se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir entusiasmo por la materia que uno debe explicar. El sentimiento de error y de autoconmiseración se apodera de algunos de nuestros profesores y, a veces, perdura hasta el final de su vida profesional. Él es un investigador, un especialista, un titulado universitario que ha pasado dos veranos en un archivo preparando su tesis entre documentos originales que pocos son capaces de descifrar... ¿Por qué le obligan ahora a enseñar historia general? Y, además, descubre horrorizado que los alumnos no tienen el menor interés por la materia que debe enseñar, y que temas claves de su especialidad –como el apasionante tema de su tesis– se despachan con dos párrafos en la mayor parte de los libros escolares. Para colmo, nuestro futuro profesor se da cuenta de que no sabe cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo orden que permita el trabajo y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí, el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. ¡Qué duro resulta comprender esto a la mayor parte de nuestros profesores! Ellos son investigadores, especialistas, químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o arqueólogos, ¿por qué van ellos a rebajar sus niveles de conocimientos a la mentalidad de un grupo de adolescentes bárbaros? ¡Hay que mantener el nivel! –gritan exaltados–, y ello significa, en la práctica, que dan clase para dos o tres privilegiados, mientras el resto de los alumnos van quedando descolgados. Y

7 Fernández Cruz, M. (1995). Los ciclos vitales de los profesores. Granada, FORCE.

8 Corbalán, F. Ibíd.

además, hasta el fin de sus días, vivirán la enseñanza rumiando la afrenta de que la sociedad les obligue a abandonar el Olimpo de la Universidad para enseñar a un grupo de adolescentes.

Por contra, otros profesores consiguen estar a gusto en su trabajo, y descubren que esto pasa, necesariamente, por una actitud de servicio hacia los alumnos, por el reconocimiento de la ignorancia como el estado inicial previsible, por aceptar que la primera tarea es encender el deseo de saber, por aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo de adolescentes... Mi viejo maestro universitario, en mis primeros años de trabajo en la Universidad de Madrid, me decía que enseñar al que no sabe está catalogado, oficialmente, entre las obras de misericordia; y, en efecto, hace falta un cierto sentido de la humildad para aceptar que tu trabajo consiste en estar a su servicio, en responder a sus preguntas sin humillarlos, en esperar algunas horas en tu despacho por si alguno quiere una explicación extra, en buscar materiales que les hagan asequible lo esencial, y en recuperar lagunas de años anteriores para permitirles acceder a los nuevos conocimientos.

Lo único verdaderamente importante son los alumnos... Esa enorme empresa que es un sistema educativo no tiene como fin nuestro lucimiento personal; nosotros estamos allí para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo, y advertir a las nuevas generaciones del alcance de nuestros grandes fracasos colectivos. Esa es la tarea con la que hemos de llegar a identificarnos.

Dominar las técnicas de interacción y comunicación en el aula

El segundo problema a solucionar para ganarse la libertad de estar a gusto en clase hace referencia a nuestro papel de interlocutor. Un profesor es un comunicador, un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal. Por tanto, ese proceso de aprendizaje inicial, que ahora se hace por ensayo y error, tiene que mejorarse llevando al profesor debutante a entender que una clase funciona como un sistema de comunicación e interacción. Una buena parte de las ansiedades y los problemas de los profesores debutantes se centra en este ámbito formal de lo que se puede y lo que no se puede decir o hacer en una clase. El profesor novato descubre enseguida que, además de los contenidos de enseñanza, necesita encontrar unas formas adecuadas de expresión, en las que los silencios son tan importantes como las palabras, en las que el uso de una expresión castiza puede ser simpática o hundirnos en el más espantoso de los ridículos.

El problema no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales; hay que saber distinguir los distintos climas que crean en el grupo de clase los distintos tonos de voz que el profesor puede usar: un tono grave y pausado induce al grupo a la reflexión, mientras que si queremos animar un debate debemos subir algo el tono de voz, etc. Los profesores experimentados saben qué lugar físico deben ocupar en una clase, dependiendo de lo que ocurra en ella; saben interpretar las señales gestuales que emiten los alumnos para regular nuestro ritmo de clase, y el dominio de estas y otras habilidades de comunicación requiere entrenamiento, reflexión y una constante actitud de autocrítica para depurar nuestro propio estilo docente [9]. Al final, conseguimos ser dueños de nuestra forma de estar en clase, conseguimos comunicar lo que exactamente queremos decir, y logramos mantener una corriente de empatía con nuestros alumnos.

9 Para el estudio de los códigos de comunicación e interacción en el aula puede encontrarse una buena síntesis en: Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria.* Barcelona, Ariel. Las metodologías de *Inoculación de estrés y de Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas* nos ofrecen soluciones prácticas y fiables para afrontar estas tareas en el proceso de formación inicial de profesores. La descripción de dichas técnicas ha sido traducida a varios idomas. Vid.: Esteve, J.M. (1989). "Training teachers to tackle stress". En: Cole, M. & Walker, S. *Teaching and stress.* Londres, Open University Press. Esteve, J.M. (1988). "Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: L'induction du stress et la désensibilisation systématique". *Education (Bélgica).* 213, decémbre, pp. 9-17. Igualmente, se publicó un video en el que se describen estas técnicas y que puede solicitarse en: Servicio de Tecnología de la Imagen. Parque Tecnológico. Universidad de Málaga. 29071 Málaga, España.

Capacidad de organizar el aula con un orden productivo

Otro obstáculo serio a superar, quizás el que genera en los novatos la mayor ansiedad, es el problema de la disciplina. En realidad, es un problema muy unido a nuestros sentimientos de seguridad y a nuestra propia identidad como profesores. En este tema he visto de todo: desde colegas que entran el primer día en clase pisando fuerte, con aires de matón de barrio, porque alguien les ha dado el viejo consejo de que no pueden sonreír hasta Navidad, hasta colegas desprotegidos e indefensos incapaces de soportar el más mínimo conflicto personal. Entre esos dos extremos que van desde la indefensión hasta las respuestas agresivas, el profesor tiene que encontrar una forma de organizar a la clase para que trabaje con un orden productivo. Y, en cuanto comienza a hacerlo, descubre que esto tampoco se lo han enseñado.

El elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos

Se supone que el "buen profesor" debe saber organizar la clase, pero en pocas ocasiones se le ha contado al futuro profesor dónde está la clave para que el grupo funcione sin conflictos. El viejo supuesto, según el cual, "para enseñar una asignatura lo único realmente importante es dominar su contenido", encuentra en este campo su negación más radical. Entonces, el profesor descubre que debe atender otras tareas distintas a la de enseñar: tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación, hasta conseguir que el grupo trabaje como tal. Y esto requiere una atención especial a la que también hay que dedicar un cierto tiempo. El razonamiento y el diálogo son las mejores armas, junto con el convencimiento de que los alumnos no son enemigos de quienes tienes que defenderte. Mi experiencia me dice que los alumnos son seres esencialmente razonables; es posible que, si te dejas, intenten ablandarte y bajar algo tus niveles de exigencia, pero si la razón te asiste y en ella fundas tu propia seguridad, los alumnos saben descubrir muy bien cuáles son los límites.

Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos

Por último, nos queda el problema de adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos. El profesor novato tiene que entender que está al servicio de los alumnos, tiene que desprenderse de los estilos académicos de la Universidad o de la Escuela de Magisterio, y adecuar su enfoque de los conocimientos para hacerlos asequibles a su grupo de clase. Yo también protesto por el bajo nivel con el que llegan mis alumnos; pero protestar no sirve de nada; tienes los alumnos que tienes, y con ellos no hay más que una alternativa: o los enganchas en el deseo de saber, o los vas dejando tirados conforme avanzas en tus explicaciones. Hay quien, en salvaguarda del nivel de enseñanza, adopta la segunda opción; pero a mí siempre me ha parecido el reconocimiento implícito de un fracaso; quizás porque, como dije antes, hace tiempo que descubrí que en cualquier asignatura, lo único importante es ser maestro de humanidad. Aprender a diversificar nuestros niveles de enseñanza es el último desafío en el que se basa la eficacia de un profesor que puede estar feliz y orgulloso de su trabajo [10].

SALUD docente

Cuando la formación inicial de nuestros profesores no consigue preparar al futuro profesor para responder a los problemas reales de las situaciones de enseñanza a las que habrá de enfrentarse; cuando no consigue enseñarle a analizar correctamente las fuerzas que mueven a un grupo de alumnos como grupo social; cuando no consigue formar reacciones adecuadas a los distintos climas por los que transita una clase a lo largo del tiempo, el profesor comienza a acumular inseguridad y a percibir su inadecuación para responder a las exigencias de la profesión que ha elegido.

Si, además, se da el caso de que en el proceso de formación inicial le han hecho interiorizar un modelo de "profesor ideal" al que no puede responder, es frecuente que el profesor debutante no pueda reconocer ante sus colegas que tiene problemas en las aulas, ya que "el buen profesor no tiene problemas en las aulas". Se recurre entonces a una labor de ocultación y de negación de los problemas profesionales que acaba cortando los canales de comunicación con compañeros más experimentados que le podrían proporcionar ayuda. Si se sigue este mecanismo psicológico, fundamentado en el conflicto narcisista de quien tiene problemas pero no puede comunicarlos para no reconocer ante los demás que no es un "buen profesor", el novato añade a sus problemas reales una nueva fuente de ansiedad: el miedo a ser desenmascarado, el miedo a que los demás descubran que tiene problemas en sus clases. Por esta vía, el profesor debutante se corta a sí mismo los caminos para recibir ayuda y para solucionar unos problemas que no van a hacer más que acumularse hasta acabar poniendo en peligro su propio equilibrio personal.

Sin embargo, no podemos pensar, sin más, que de las situaciones de malestar docente se desprenden situaciones de desequilibrio personal que afectan a la salud del profesor. Antes de llegar a este último extremo, el profesor utiliza una amplia gama de mecanismos de defensa que pueden ofrecerle un somero equilibrio durante bastante tiempo. El primer mecanismo de defensa, utilizado según nuestras investigaciones en España por nada menos que un 22% del profesorado, es el enfoque de la profesión docente desde una postura de inhibición en la que se

10 Sobre la diversificación del trabajo docente y los nuevos desafíos de nuestra profesión ante los cambios sociales de la nueva sociedad del conocimiento puede consultarse: Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós. Traducción brasileña: *A terceira revolução educacional*. São Paulo. Editora Moderna.

corta cualquier implicación personal con la enseñanza. En efecto, el primer mecanismo de defensa consiste en recurrir a la rutina en el trabajo, y decidir que nada de lo que ocurra en el aula o en el centro de enseñanza va a afectarles. De esta forma, la actividad de reduce al mínimo: sólo se trata de sobrevivir cada día hasta que suene la campana, y de sobrevivir cada trimestre hasta que lleguen las vacaciones. Al igual que los boxeadores que ya saben que no van a ganar el combate, se refugian en su rincón, levantan la guardia, intentan evitar los golpes y esperan que suene la campana. Evidentemente, la calidad de su trabajo es mínima; pero si se corta la implicación se corta también la preocupación, y durante algún tiempo se consigue mantener el equilibrio personal negando los problemas y recurriendo a los mecanismos de inhibición. Sin embargo, este mecanismo de defensa es difícil que funcione a medio o largo plazo. Según los estudios de nuestra Universidad, acaba afectando seriamente al equilibrio personal de los profesores; de hecho, un 4,5% de los profesores que lo empleaban estaban seriamente afectados en su salud mental.

Cuando ya comienza a tambalearse el mecanismo de inhibición y se acrecienta el miedo a ser desenmascarado, los profesores recurren a toda una serie de mecanismos adicionales que se incluyen en ese concepto de *malestar docente o síndrome de burnout* [11] y que permiten mantener equilibrios cada vez más inestables antes de verse afectados por un problema real que afecte a su salud. Entre las manifestaciones de *burnout* más frecuentes podemos citar: las peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas, el deseo manifiesto de abandonar la docencia (aunque no pueda realizarse), el absentismo laboral reiterado como mecanismo para aliviar la tensión acumulada, el agotamiento físico permanente, la ansiedad de expectación (el profesor espera tener problemas aunque realmente no los tenga), estrés, depreciación del yo (sentimientos de culpabilidad ante la incapacidad de dominar la enseñanza)… Una vez que el profesor ha recorrido estas etapas, finalmente nos encontramos con situaciones de desequilibrio personal que ya afectan claramente a la salud del profesor: ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental; neurosis reactivas y depresiones.

Hablar de la salud de los profesores requiere establecer varios matices previos. La salud de los profesores depende de las condiciones de trabajo de los mismos; por tanto, conforme cambian las condiciones de trabajo, es previsible esperar cambios en los indicadores de salud docente. Las tendencias que se enumeran a continuación están elaboradas a partir del trabajo de investigación sobre salud docente elaborado en la Universidad de Málaga con todos los profesores de primaria y secundaria de la provincia de Málaga, en total 8.312 profesores, durante un período de siete años [12].

[11] La palabra inglesa *burnout* podría traducirse literalmente por "salir quemado". El síndrome del profesor quemado tiene tales referencias en la bibliografía con el término *burnout* que he preferido mantener la palabra inglesa sin traducirla.

[12] Esteve, J.M.; Franco, S., y Vera, J. (1991). "La salud de los profesores". *Cuadernos de Pedagogía.* 192, mayo, pp. 61-67.

Incidencia de los problemas de salud por nivel escolar

A lo largo de los siete años estudiados hemos visto afianzarse la diferencia entre los profesores de enseñanza primaria y los de enseñanzas secundaria, observándose una mayor incidencia de las bajas por enfermedad entre los profesores de enseñanza primaria.

Efectivamente, a lo largo de los siete años estudiados, el porcentaje de profesores de primaria, sobre el total de su grupo, que van a sufrir bajas por enfermedad se dispara desde un 6,77% hasta el 21,31%; es decir, registra un aumento porcentual de 14,54 puntos, con diferencias claramente significativas sobre los profesores de secundaria, que, en el mismo período, sólo van a registrar un aumento porcentual de 4,17 puntos, pasando de una incidencia de las bajas del 5,36%, a un 9,53%. En definitiva, puede concluirse que los profesores de enseñanza primaria se ven más afectados en las bajas por enfermedad que los de enseñanza secundaria; si bien cabe considerar la posibilidad de que el diferente sistema de control de las ausencias en la enseñanza secundaria esté encubriendo un cierto porcentaje de bajas, que no quedan registradas o son cubiertas por los compañeros sin que quede constancia de ellas. Otro elemento diferenciador entre ambos niveles escolares es la mayor presencia de mujeres en la enseñanza primaria frente a la secundaria, existiendo una mayor incidencia de las bajas en el grupo de mujeres, como veremos en el apartado siguiente. Esta diferencia se justifica por una tendencia que se repite en cualquier otro grupo profesional: si se comparan dos grupos profesionales, siempre hay un mayor deterioro de la salud en el grupo que tiene peores condiciones laborales y salariales.

Incidencia de las bajas por sexos

Las mujeres aparecen significativamente más afectadas en las bajas por enfermedad a lo largo de los siete años estudiados. Al inicio de nuestro estudio se registraba un porcentaje de bajas del 7,86% entre las mujeres frente a un 4,92% entre el grupo de hombres, y a lo largo del período estudiado estas diferencias no hacen sino acentuarse, creciendo las bajas en el grupo de mujeres 13,04 puntos frente a un crecimiento de sólo 6,05 puntos en el grupo de hombres. Para evitar sesgos en las comparaciones no se han incluido en las estadísticas los datos correspondientes a los permisos por alumbramiento.

Estudiando las diferencias por sexos en cada uno de los diagnósticos en que se registran las bajas, observamos que esta tendencia se mantiene en las distintas causas de baja, exceptuando las causadas por enfermedades digestivas y cardiovasculares, en las que encontramos una mayor incidencia porcentual en el grupo de hombres. Esta tendencia podría tener relación con los diferentes hábitos alimentarios de ambos sexos, ya que el consumo frecuente de alcohol es superior en hombres que en mujeres.

Edad media de los profesores en baja

La edad media de los profesores en baja apenas si registra variaciones a lo largo de los siete años estudiados. Se situaba en los 40 años al inicio de nuestro estudio, y tras una ligera bajada acaba en los 39,8 años al final de la investigación, sólo 0,2 puntos por debajo de los datos obtenidos siete años antes. Nuestro estudio no ha considerado la edad distribuyendo a la población en grupos diferenciales para el estudio de esta variable.

Las mujeres aparecen significativamente más afectadas en las bajas por enfermedad

Duración media de las bajas de los profesores

La duración media de las bajas evoluciona en sentido descendente a lo largo de los siete años estudiados. Al inicio de nuestro estudio, las bajas registradas tenían una duración media de 41 días; tras ascender a los 44 días de media en el curso siguiente, la tendencia es de descenso en los años siguientes, situándose al final en los 26,45 días de duración media, siendo este el valor más bajo registrado en los siete años estudiados.

Sobre esta cuestión cabría hacer el comentario de que, al parecer, el aumento del control sobre las bajas de los profesores, con una progresiva intervención de la inspección médica, puede ser uno de los elementos decisivos en el descenso de la duración media de las bajas. En efecto, la inspección de las bajas lleva a que se haga siempre una petición oficial de la baja médica en enfermedades de corta duración, en las que, anteriormente, se solía recurrir a una simple llamada telefónica al centro avisando de que no se iba a asistir, cubriendo la docencia por un arreglo entre compañeros. Este mismo fenómeno puede estar introduciendo algunos sesgos en el aumento de las cifras de bajas por enfermedad que estamos comentando en todos los apartados anteriores. Particularmente, en el aumento del número de profesores en baja y en el de los días perdidos en bajas por enfermedad, los fuertes aumentos registrados en los siete años controlados en este estudio incluyen un cierto sesgo producido por el aumento de control sobre las bajas de los profesores, ya que hay que tener en cuenta que en las estadísticas de los primeros años apenas se incluían bajas producidas por enfermedades de corta duración.

Diagnósticos más frecuentes en las bajas por enfermedad

A la hora de considerar los cuadros patológicos más frecuentes entre los profesores hay que tener en cuenta el problema médico de la clasificación de los diagnósticos. Comparando los datos obtenidos por nosotros en la Inspección Médica de Málaga con otros estudios publicados, se observan inmediatamente no sólo diferencias en la clasificación de los diagnósticos, sino también respecto a los criterios de control de las bajas y a la clasificación de las mismas en uno u otro apartado.

Sin embargo, a la hora de sacar conclusiones éstas son coincidentes entre los estudios disponibles. Utilizando el criterio del número total de días perdidos por las bajas registradas en cada diagnóstico, las más importantes son las bajas traumatológicas, las otorrinolaringológicas y las psiquiátricas, por este orden. Estos datos aparecen casi en el mismo orden en los siete años estudiados, si bien las bajas ginecológicas no asociadas a los permisos por alumbramiento aparecen en algunos cursos en tercer o segundo lugar, siempre muy cerca de las tres primeras y a notable diferencia del resto de los diagnósticos.

Los esguinces de tobillo, las laringitis y las depresiones aparecen como los diagnósticos más frecuentes en sus respectivos apartados.

Los ciclos de estrés y su relación con las bajas por enfermedad

En *El malestar docente* (1994) ya se consideró la hipótesis de la influencia del aumento de la tensión psicológica sobre las bajas de los profesores. A partir de los trabajos canadienses de Hembling y Gilliland[13] (1981), en los que parecían identificarse unos ciclos de estrés a lo largo del curso escolar, se observó la distribución mensual de las bajas de los profesores en gráficos de tres picos, que reproducían la estructura de los trimestres y en los que el número de bajas iba ascendiendo conforme avanzaban los trimestres, para descender en los períodos de vacaciones.

El hecho de que las bajas desciendan en los períodos de vacaciones trimestrales podría deberse a la existencia de un cierto sesgo, producido porque en los períodos de vacaciones muchos profesores no solicitan la baja, al no tener que asistir al centro de trabajo. El ritmo normal de las altas sumado a este fenómeno podría producir el descenso, claramente visible en los gráficos, correspondiente a los períodos de vacaciones.

El estudio de estos gráficos a lo largo de siete años reproduce, en términos generales, estas figuras de tres picos, si bien observamos que la presencia de cualquier detención del ritmo normal de las clases, como una huelga, o la presencia de una semana extra de vacaciones, producen alteraciones en la configuración de los gráficos, cortando la tendencia de aumento de las bajas de los profesores a lo largo del trimestre.

Sin embargo, el hecho más significativo a considerar para avalar la hipótesis de la relación entre los ciclos de estrés a lo largo del curso escolar y la distribución mensual de las bajas sería el aumento de las mismas en los comienzos del trimestre, hasta que un período de vacaciones viene a romper el ritmo de acumulación de la tensión y, consecuentemente, el aumento del número de bajas.

Para rechazar la hipótesis habría que explicar por qué en el mes de noviembre hay más bajas que en el mes de octubre en los siete años estudiados. Por qué en marzo hay más bajas que en febrero si no interfieren, por medio, las vacaciones de Semana Santa. Y por qué hay más bajas en el mes de mayo que en el de abril cuando se eliminan las interferencias de las vacaciones. Al ser las vacaciones de Semana Santa fiestas móviles en los distintos años, se hacen difíciles las comparaciones de los segundos y terceros trimestres de los diferentes años estudiados. Sin embargo, en los primeros trimestres, que se desarrollan con la misma estructura todos los años, el aumento de las bajas corre paralelo con el desarrollo del calendario escolar todos los años. El estudio realizado por García Calleja con los datos del Ministerio de Educación y Ciencia también reproduce la misma estructura de aumento de las bajas conforme avanzan los trimestres escolares.

El fenómeno es complejo como para hacer afirmaciones tajantes, pero la hipótesis de la relación entre el aumento de la tensión en los períodos de trabajo y las bajas por enfermedad quedaría igualmente avalada por los estudios realizados en Málaga sobre el absentismo por ausencias cortas en el que se reproducía la figura de tres picos, siendo mayores las ausencias de noviembre sobre las de octubre, las de marzo sobre las de febrero y las de mayo sobre las de abril.

Conclusiones
Principales tendencias en los estudios sobre salud docente

El estudio pormenorizado de las series estadísticas obtenidas puede llevarnos a muy variados comentarios sobre la evolución de la salud de los profesores, permitiéndonos elaborar algunas recomendaciones. Veamos las más evidentes:

1. Es preciso coordinar y unificar los criterios de actuación con que operan las distintas inspecciones médicas en cada circunscripción, de tal forma que se haga posible la comparación de datos entre diferentes estudios y se mejore el conocimiento de la salud de los profesores y su evolución. Cualquier medida coherente que vaya a adoptarse debe partir de la mejora de las condiciones de trabajo y de los sistemas estadísticos con que operan las inspecciones médicas.

2. Se observa un aumento extraordinariamente significativo de las enfermedades otorrinolaringológicas, que llegan a afectar a 477 profesores al final de nuestro estudio, sobre un total de 8.312; frente a los 45 profesores en baja por este diagnóstico que se registraron al inicio sobre una población de 6.483. Esto significa que con un aumento en la población de profesores del 28,2%, el incremento de las enfermedades otorrinolaringológicas es del 960%.

13 Hembling, D.W., y Gilliland, B. (1981). "Is there an identifiable stress cycle in the school year?". *The Alberta Journal of Educational Research*. 27, 4, pp. 324-330.

3. Se constata igualmente un fuerte aumento de las enfermedades mentales de los profesores. Al concluir nuestro estudio se registraron un total de 105 profesores en baja por enfermedades neuropsiquiátricas –fundamentalmente depresiones–. Estas bajas tienen una duración media de 41 días por sujeto, lo cual supuso una pérdida de 4.328 días de trabajo por este concepto.

Si se comparan los datos de los cursos estudiados para determinar las tendencias dominantes, se observa un aumento considerable de estas enfermedades en los años estudiados. Así, en el primer año de nuestro estudio se registraron 50 bajas neuropsiquiátricas, mientras que siete años más tarde se fueron 105 las bajas de larga duración en este diagnóstico. Esto significa que con un aumento de la población de profesores del 28,2%, el incremento de la enfermedades neuropsiquiátricas fue del 110%. Sin embargo, conviene salir al paso de las informaciones alarmistas publicadas en algunos medios de comunicación. Sobre el total de profesores, estos datos suponen una incidencia de las enfermedades psiquiátricas que ha aumentado desde el 0,77% al inicio del estudio hasta el 1,26% al finalizar nuestra investigación. Aun contando con la existencia de casos no registrados, los datos reales de incidencia de las enfermedades mentales en los enseñantes están en torno al 1,5% o, todo lo más, al 2% de los profesores, muy lejos del sensacionalismo de los datos de algunos medios, que cifran las depresiones entre los docentes en el 25%.

4. El deterioro de la salud de los profesores se hace patente al estudiar la evolución de las bajas durante un período de siete años como el que consideró nuestra investigación. Parece imprescindible adoptar, por tanto, medidas preventivas que frenen ese proceso de deterioro, desarrollando algunas estructuras de ayuda para los profesores afectados por bajas de larga duración en el ejercicio de la docencia. La intervención más evidente debe centrarse en los procesos de rehabilitación posteriores a las bajas, evitando que éstas se hagan crónicas, particularmente en las producidas por diagnósticos de psiquiatría y otorrinolaringología. En efecto, en el momento actual las bajas sólo suponen un período de recuperación durante el cual el profesor sigue un tratamiento médico, pero debido a la inexistencia de una política de prevención, al reintegrarse el profesor a la misma situación laboral, con los mismos problemas, las bajas se reproducen y acaban por hacerse crónicas.

Entre las medidas preventivas más evidentes, organizar cursos de ortofonía para los profesores en baja por problemas laríngeos y establecer estructuras de ayuda y rehabilitación para los profesores en bajas psiquiátricas, o, en su caso, considerar la posibilidad de su reclasificación en puestos no docentes, son medidas que, incluso desde el punto de vista económico, pueden resultar rentables por el descenso del absentismo y la eliminación de muchas situaciones de baja crónica, en las que la Administración está continuamente pagando dos sueldos para cubrir una única plaza de profesor. Asimismo, desde una perspectiva de tipo humano, no supone una atención de gran calidad el reconocer la necesidad de unas bajas de 40 días de duración para volver luego a enviar al profesor a enfrentarse a la misma situación en la que ha perdido la garganta o sus facultades psíquicas, sin un seguimiento de su caso concreto en el que se evalúe si realmente está preparado de nuevo para enfrentarse a la enseñanza; o si, por el contrario, va a volver a verse afectado por una situación en la que las bajas van a volver a presentarse hasta hacerse crónicas.

5. Por último conviene establecer programas preventivos en el período de formación inicial de los profesores, estableciendo sistemas de prácticas en su formación inicial, tales como el Programa de Inoculación de Estrés o el Programa de Aprendizaje de Destrezas Sociales, en los que se prepare al futuro profesor para afrontar las situaciones potencialmente conflictivas a las que habrá de enfrentarse en la práctica real de la enseñanza.

La primera llave que conduce a la autorrealización en el ejercicio profesional de la docencia está en la formación inicial

epílogo:

EL ORGULLO de ser profesor

Necesariamente voy a concluir como comencé: malestar y bienestar docente son dos caras de la misma moneda.

Desde el bienestar docente conozco profesores que anteponen la atención a sus alumnos a su propia salud; y así, no dejan de asistir a clase por tener fiebre, y aguantan la enfermedad sin guardar cama porque no quieren fallarles a unos alumnos con los que se sienten comprometidos. Las tareas que han programado les motivan a asistir, y lo hacen sin pensar que estén haciendo nada extraordinario.

© UNESCO/Mario Borg

Desde el malestar conozco a profesores que utilizan cualquier excusa para faltar a clase el mayor tiempo posible. La más mínima inconveniencia es esgrimida como argumento para guardar cama o ausentarse del colegio. Mendigan a los médicos un parte de baja utilizando como argumento la inaguantable presión psicológica a la que dicen estar sometidos; exigen períodos de rehabilitación alimentados sólo por sus quejas, y no sienten la menor responsabilidad por fallarles a sus alumnos y a los compañeros que tienen que cubrir sus ausencias.

No es posible generalizar sobre las posturas de los profesores ante el malestar docente ni ante la enfermedad. Los profesores son tan diferentes entre sí como cualquier otro grupo profesional. La primera llave que conduce a la autorrealización en el ejercicio profesional de la docencia está en la formación inicial. Allá hay que solucionar los seis problemas básicos que anteriormente he enumerado. Después, también juega la mentalidad del profesor y su motivación para enseñar. Hay profesores que odian a los chicos y trabajan en la enseñanza porque no fueron capaces de encontrar nada mejor. Cualquier estrategia de prevención fallará con este grupo, que difícilmente acabará encontrándose a gusto en la enseñanza. Por el contrario, hay profesores capaces de entusiasmar a un grupo de alumnos dando clases en un granero con goteras. El calor de su palabra llena de sentido el trabajo del grupo, y ni siquiera se sienten mal por no trabajar en un lugar más digno.

Una de las mejores lecciones sobre lo que significa la enseñanza me la dieron las maestras rurales de las pequeñas escuelas de la quebrada de Humauca, en el estado de Jujuy, allá por Tilcara, antes de llegar a la frontera de la Quiaca, entre Argentina y Bolivia. Por un sueldo mensual menor a lo que cuesta una comida en un restaurante de Europa, ellas hacían de maestras con los niños, de asistentes sociales con los padres, de gerentes de la sanidad pública en las aldeas y, además, guardaban una parte de su pequeño salario para ayudar a los niños más desvalidos de sus escuelas. Y lo hacían sin darle importancia, convencidas de que era su deber y de que así contribuían a abrir el camino de un futuro mejor. Ellas tenían la conciencia de ser el único instrumento de cultura y de progreso con el que aquellas gentes podrían un día aspirar a algo mejor. El trabajo de asistencia técnica que yo debía cumplir allá fue igualmente ambivalente. Yo no pude enseñarles mucho; me guardé de explicar nada de mi estúpida tecnología del primer mundo, pero aprendí mucho de ellas; en silencio, estudiando aquel precioso ejemplo de lo que significa compartir el saber y ser maestros de humanidad en una escuela rural.

Es posible que mucha gente piense que ser profesor no es algo socialmente relevante, pues nuestra sociedad sólo valora el poder y el dinero; pero mi vida tiene sentido porque valoro el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Me siento heredero de 30 siglos de cultura, y responsable de que mis alumnos asimilen nuestros mejores logros y extraigan consecuencias de nuestros peores fracasos. Y, junto a mí, veo a un nutrido grupo de colegas que desde las escuelas de primaria de las zonas rurales más apartadas, y desde los secundarios de los barrios más conflictivos, están orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso. Entre ellos hay valiosos maestros de humanidad: hombres y mujeres empeñados en acompañar a sus alumnos en las dudas que les surgen conforme van descubriendo el mundo; hombres y mujeres dispuestos a enseñar a sus alumnos a enfrentarse consigo mismos, hasta encontrar respuesta a esas preguntas fundamentales que le dan calidad a la vida humana.

El último consejo que puedo darles para vivir la profesión docente desde un sentimiento de bienestar es que se sientan orgullosos de ser profesores; que al margen de la ética del poder y del dinero, crean en la ética del esfuerzo; pues, aunque nadie lo aprecie desde fuera, lo mejor de nuestro trabajo se queda en el espíritu de nuestros discípulos, y el mejor de los pagos de nuestra profesión es permanecer en el recuerdo de aquellos a los que supimos ayudar.

© UNESCO/Mario Borg

En las últimas décadas, en forma progresiva y sostenida, se vienen acumulando conocimientos y puntos de vista acerca de la importancia que tienen las condiciones de trabajo en que se realiza la práctica de la docencia y el impacto de las mismas sobre la calidad y condiciones de vida de los trabajadores y trabajadoras docentes. A este conocimiento han contribuido disciplinas diversas de la salud y de las ciencias sociales.

condiciones de trabajo y salud en el **trabajo docente**

Manuel Parra
Chileno. Jefe Servicio Psiquiatría,
Centro de Diagnóstico y Tratamiento,
Hospital San Borja-Arriarán, Chile.

La sociología ha contribuido estudiando la docencia en tanto trabajo, aplicando las categorías desarrolladas en los estudios de sociología del trabajo para contextualizar y comprender integralmente el vínculo entre trabajo docente-salud-resultados pedagógicos. Enfatizándose desde la sociología el estudio del modo concreto en que se realiza el trabajo docente, se han aplicado nuevas perspectivas de análisis del mismo para poner de relieve los aspectos de género involucrados en una profesión de composición mayoritariamente femenina y las tendencias hacia la precarización del trabajo docente en diversas realidades geográficas. También desde la sociología se han planteado enfoques críticos hacia los moldes sobre los que se ha construido el proceso de trabajo docente, emergiendo una señal de alerta acerca de la capacidad de ajuste de dichos moldes a las demandas de la educación actual.

Desde la salud laboral y la ergonomía se ha llamado la atención acerca de los efectos nocivos para la salud de algunas prácticas laborales, enfocándose tanto hacia la pesquisa como a la prevención de la enfermedad profesional; uno de sus principales aportes ha consistido en hacer visibles los riesgos específicos del trabajo docente y superar el punto de vista de que se trataría de un trabajo de bajo riesgo (el que se basaba en un enfoque que sólo visualiza como problemas el accidente laboral y la enfermedad profesional clásica causada por agentes de riesgo físicos, químicos o biológicos).

Desde la psicología del trabajo y organizacional se han investigado las consecuencias de las prácticas laborales y de las condiciones de trabajo en el bienestar psicológico de los docentes, las prácticas defensivas individuales y colectivas tendientes a protegerse de dichas consecuencias, y se han hecho intentos por medir los aspectos emocionales involucrados en el ejercicio de la docencia; algunos de sus aportes han sido la delimitación conceptual y operacionalización en instrumentos de medición de lo que se ha denominado *"síndrome de burnout"* y una preocupación creciente por las diversas formas que adquiere la violencia en el trabajo en el caso de las escuelas. También la psicología ha estudiado con detenimiento las formas individuales y colectivas de preservación del bienestar, en un contexto de amenaza y vulnerabilidad.

En el presente artículo se revisan los datos centrales que caracterizan las condiciones de trabajo y salud de los docentes, tomando aportes desde diversos enfoques disciplinarios, sin pretender una revisión exhaustiva.

PROCESO de trabajo docente

El proceso de trabajo entendido como actividad humana de transformación dirigida de un objeto, con el uso de determinados medios de trabajo para producir un producto dado, es una categoría de análisis útil para el estudio de la relación entre salud y trabajo. Así como el análisis del proceso de trabajo es más visible cuando se trata de la transformación de materias primas en productos industriales, asimismo ha pasado mucho tiempo antes de que actividades laborales no industriales sean vistas y analizadas como procesos de trabajo y específicamente conceptualizadas como factores que pueden afectar positiva o negativamente el bienestar y calidad de vida de quienes las ejercen. Tal ha sido el caso del trabajo docente.

Sin embargo, en una época en que los flujos y usos de la información adquieren cada vez más relevancia, se hace más claro también que existe el trabajo con objetos inmateriales, que el trabajo con personas puede ser analizado en su dimensión de transformación del usuario del servicio y que los procesos de trabajo presentan facetas mucho más complejas que la imagen del trabajo industrial taylorista; y que los objetos que se transforman pueden ser sujetos con los cuales se establece una interacción (con todas las vicisitudes y transacciones de las interacciones humanas); al mismo tiempo, los alumnos, sujetos de la acción educativa, lo son en tanto individuos y en tanto grupo colectivo-curso.

Un aspecto que impacta en la forma en que se realiza el trabajo docente –con sus consiguientes efectos en la salud de los profesionales– es que el puesto de trabajo del docente no corresponde a un lugar fijo e inmóvil; se desplaza de un punto a otro en el microespacio que constituye la sala de clases, pero el proceso de trabajo no se completa ni se agota en ese microespacio. Ni siquiera el establecimiento, generalmente delimitado de su entorno por un hito físico –las paredes–, logra confinar el proceso de trabajo docente; con frecuencia, dicha labor no se puede abstraer del entorno físico y social que rodea al establecimiento, y con mayor frecuencia, el trabajo docente se termina de completar en los espacios privados de los trabajadores y trabajadoras de la educación.

El punto de vista que aquí se plantea es que el análisis del proceso de trabajo docente debe considerar:

- El grado de creatividad que los docentes pueden ejercitar al momento de diseñar el trabajo educativo concreto, en que, por un lado, está la autopercepción del grado de suficiencia para acometer la tarea educativa y, por otro, la limitación y/o exigencia impuesta por el currículo
- La complejidad del objeto de trabajo –aquello que se transforma mediante la acción del docente–, que en este caso se trata de un sujeto en el cual se reconocen las dimensiones del individuo (alumno) y del colectivo (curso, subgrupos).
- La complejidad de los medios de trabajo, con un fuerte componente de medios inmateriales que utilizan calificaciones formales o informales del docente, combinados con medios materiales en permanente cambio y con la concurrencia de sujetos individuales y colectivos que contribuyen al proceso educativo (padres, apoderados, centros de padres y otros grupos).
- La complejidad de los productos del proceso de trabajo en que se reconocen subproductos inmediatos (el cumplimiento de tareas y metas cotidianas con los alumnos) y a mediano y largo plazo (el logro del objetivo final de egreso del alumno dotado de un conjunto de habilidades entrenadas, conocimientos y capacidades).
- Los tiempos del trabajo, en que generalmente se usa una cronometría propia para marcar las partes de la jornada y las pausas, y con frecuencia una invasión de la jornada de trabajo a todos los tiempos del docente, reduciendo el descanso y el tiempo libre.
- La ausencia de límites entre la escuela como centro laboral y como espacio de la comunidad; falta de límites que también se observa en la invasión de los problemas sociales del entorno hacia el interior de la escuela, la que así se transforma en una parte de la red social de la comunidad en que está inserta, incluso invadiendo los espacios propios de los docentes.

En el cuadro nº 1 (pág. 138) se representan estos elementos del proceso de trabajo, cruzados con una perspectiva dimensional del trabajo docente, que lo considera desde el microespacio que constituye el aula, hasta el plano más general del ambiente social en que se desenvuelve la tarea concreta.

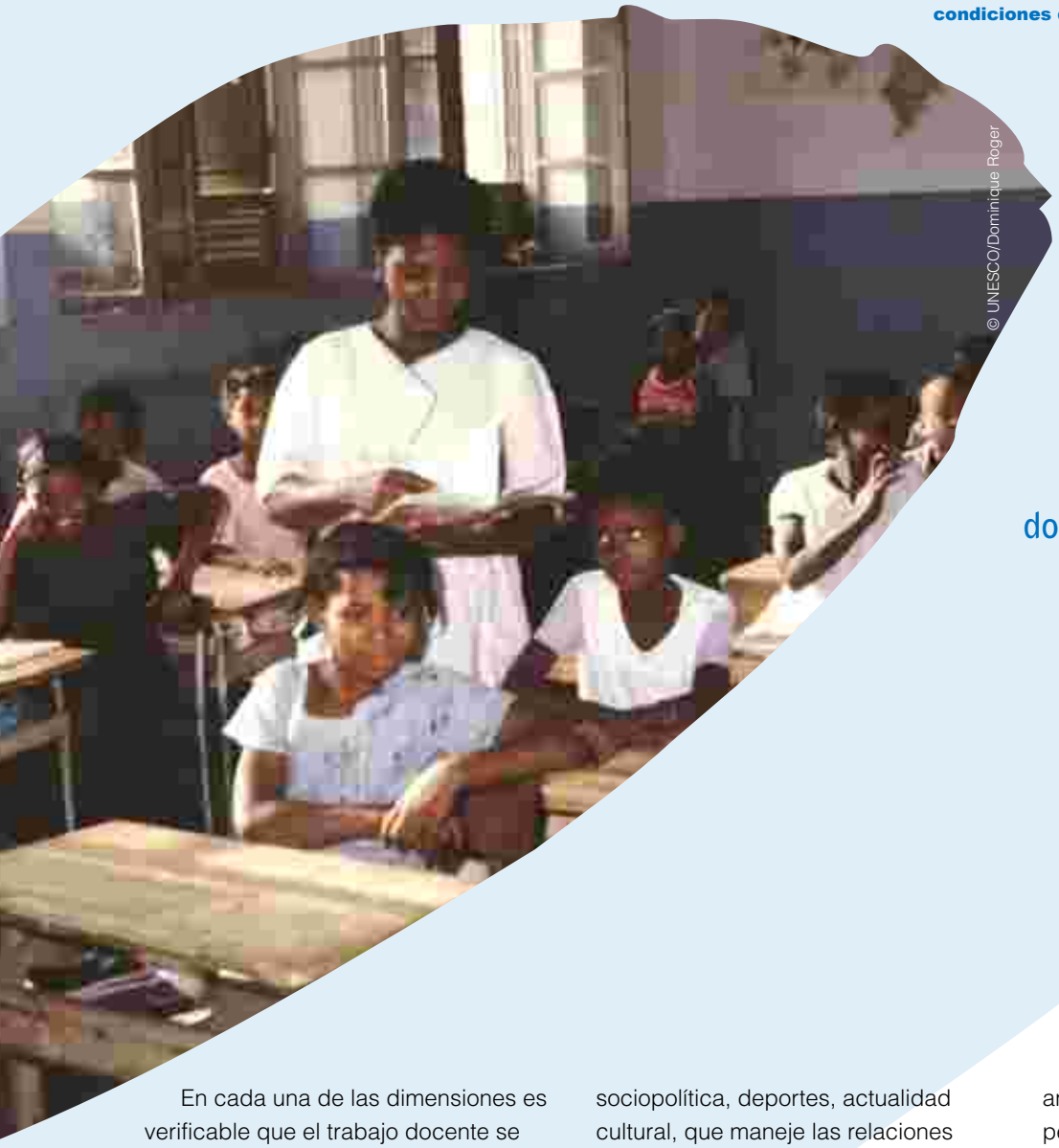
A través de la representación gráfica se enfatiza que el proceso de trabajo docente es complejo y que tanta importancia tienen en el producto final los recursos asignados por el Estado como las dinámicas de conflicto que se pueden generar entre grupos informales dentro del aula, o los problemas sociales que afectan a los alumnos y de los cuales la tarea docente no logra abstraerse.

Asimismo, se destaca que el producto final esperado varía según la dimensión desde la cual se observe el proceso de trabajo y que en la realización del trabajo intervienen capacidades del docente que no están suficientemente apoyadas desde los niveles externos al aula (los que se supone serían de sustento a la tarea educativa). La última fila representa la dimensión, aunque visible, menos reconocida del trabajo docente. Se puede afirmar que es una actividad que establece un diálogo permanente con el sistema social, expresado éste ya sea a través del sistema educativo o a través de sujetos sociales (individuos, familia y comunidad).

Cuadro nº 1. Matriz de análisis del proceso de trabajo docente

Dimensiones del proceso de trabajo	Elementos del proceso de trabajo				
	Diseño del trabajo	Objeto de trabajo	Medios de trabajo	Tiempo de trabajo	Producto del trabajo
Sociedad civil/ Comunidad/ Barrio	Ideologías. Propuestas. Expectativas. Problemas y conflictos.	Condiciones de vida y de trabajo. Grupos barriales. Dinámica familiar.	Participación o distanciamiento de tarea educativa. Apoyo escolar.	Año escolar. Soporte social en vacaciones. Demanda de tiempo extra.	Ascenso social. Apoyo al grupo familiar.
Sistema social	Relaciones de poder entre actores sociales. Planes y programas. Evaluación.	Determinación de límites etarios. Políticas de acceso a la educación. Segmentación de niveles y categorías.	Asignación de recursos. Políticas contractuales y salariales. Valoración del trabajo.	Año escolar.	Adaptación a institucionalidad. Continuidad de estudios. Capacitación para el mercado laboral.
Establecimiento	Diseño de los programas. Evaluación. Preparación de clases.	Grupos formales (cursos, talleres). Grupos informales.	Distribución de recursos materiales. Apoyo técnico-pedagógico. Gestión educacional.	Gestión de horarios, recreos, pausas, reuniones.	Cumplimiento de metas. Puntajes. Egreso.
Aula	Cumplimiento de obligaciones curriculares. Recursos propios para implementar innovaciones.	Individuos (alumno). Grupo curso. Grupos informales.	Recursos materiales de docentes y alumnos. Recursos emocionales y otras calificaciones emocionales del docente. Recursos sociales del grupo curso y de alumnos individuales.	Hora pedagógica. Relación tiempo/alumno. Tiempo de preparación de clases, revisión de trabajos y pruebas. Tiempo de traslado.	Conocimientos adquiridos. Hábitos y conductas entrenados. Problemas solucionados.
Espacio extralaboral	Preparación de clases.	Solución de problemas y conflictos. Reuniones sociales.	Búsqueda de materiales. Capacitación. Reuniones.	Tiempo de preparación de clases, revisión de trabajos, pruebas. Actividades de campo.	Ídem.

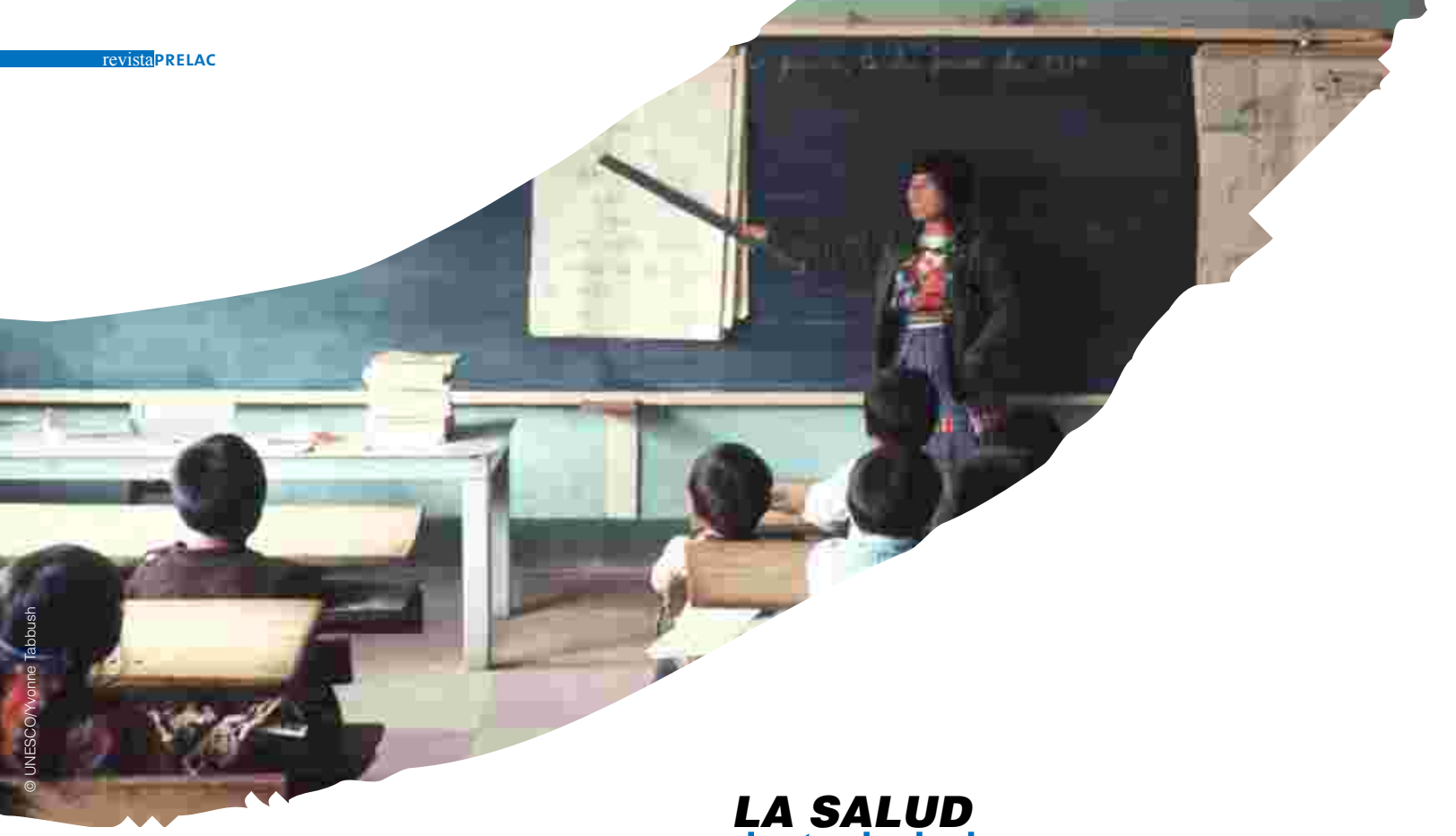
Si sólo se miran las filas superiores de la matriz de análisis, es admisible la noción de que el trabajo docente consiste fundamentalmente en una actividad de procesamiento y transmisión de informaciones en un sistema social dado y con objetivos definidos en el resultado del juego de relaciones de poder que se da en la sociedad; pero el trabajo concreto en el aula implica mucho más que eso, constituyéndose en una importante red de soporte emocional de los alumnos, en frágil equilibrio. El trabajo docente cumple con una finalidad de transmisión de un conjunto de elementos culturales socialmente definidos, constituidos por conocimientos, valores, conductas, hábitos, actitudes, etc. Este proceso es percibido por la sociedad como esencial para su reproducción, y para ello se delega tal función en un trabajador especializado, el profesor. Si bien la actividad del profesor es un complemento al rol familiar en el proceso de formación integral de las nuevas generaciones, en la realidad de la sociedad moderna la escuela cumple un rol central, asumiendo en ocasiones casi la exclusividad del proceso.



Comprender el estado de salud reportado por los docentes y proponer vías efectivas de promoción y prevención

En cada una de las dimensiones es verificable que el trabajo docente se realiza básicamente sobre la base de relaciones sociales muy activas y dinámicas, donde el lenguaje, la comunicación, las normas, juegan un rol central. Las calificaciones requeridas del docente se tornan críticas a la hora de analizar los indicadores de salud (ver pág 141); aparte de conocer la disciplina específica que deben enseñar y dominar las técnicas que favorecen la transmisión más adecuada y el aprendizaje exitoso, el trabajador y la trabajadora docente cumplen en muchos casos una finalidad terapéutica, de orientación y de apoyo social frente a los problemas cotidianos; se espera que el profesor tenga nociones sobre sexualidad, psicología, realidad sociopolítica, deportes, actualidad cultural, que maneje las relaciones sociales con la flexibilidad y sutileza que demandan individuos distintos; debe estar preparado para responder con seguridad a los múltiples intereses de los alumnos.

Resumiendo, el trabajo docente puede ser visto como un proceso complejo, donde predominan redes de transmisión de objetos intangibles (normas, conocimientos, hábitos, emociones), con múltiples puntos que pueden situarse como puestos de trabajo y del cual los diferentes actores sociales esperan productos finales que no siempre convergen. En un contexto de cambio de la educación pública y de la gestión de la fuerza de trabajo docente, adquiere gran relevancia profundizar el análisis del proceso de trabajo en la perspectiva de comprender el estado de salud reportado por los docentes y proponer vías efectivas de promoción y prevención. Una visión que sólo considere el entorno material inmediato en que se realiza el trabajo docente podrá indicar las medidas preventivas clásicas que han servido al trabajo industrial (de objetos tangibles, normas claras, productos definidos, límites precisos entre fábrica y entorno). Una visión que considere lo complejo y lo intangible sólo como amenazas pondrá énfasis en establecer relaciones entre trabajo docente en general y determinados indicadores de daño, apelando al modelo de causalidad directa de la enfermedad profesional clásica, que deriva del trabajo industrial.



© UNESCO/Yvonne Tabbush

LA SALUD de trabajadores y trabajadoras de la educación

Cuando se analiza la salud de un grupo laboral determinado interesan los datos comunes al grupo, que se hacen comprensibles ya sea por la forma en que se hace uso de las condiciones físicas y mentales de los trabajadores y trabajadoras durante el trabajo mismo, o ya sea por la capacidad del trabajo de asegurar una adecuada reproducción (en sus aspectos materiales e inmateriales, nutrición, familia, vivienda, descanso, tiempo libre, redes sociales). Si se observa el proceso de trabajo docente en todas las dimensiones señaladas, también adquiere relevancia el grado de invasión del trabajo que se impone sobre el sujeto, ya sea invadiendo el tiempo libre, el espacio familiar y personal, o ya sea utilizando las calificaciones informales del sujeto sin valorarlas (ni menos remunerarlas).

En el cuadro nº 2 se identifican los principales perfiles de desgaste de la salud con indicadores sugeridos por diversas investigaciones. El concepto de desgaste se refiere a una disminución del bienestar objetivo y subjetivo, que abarca desde el malestar tolerable pero que se prolonga en el tiempo y alcanza una intensidad que interfiere con algunas funciones, hasta la enfermedad discapacitante que requiere hospitalización y eventualmente causa la muerte.

Cuadro nº 2. Perfil de desgaste de la salud de trabajadores y trabajadoras docentes

Dimensión de desgaste de la salud	Indicadores
Desgaste de la salud mental	➔ En Estados Unidos, en 1978, en el 23% de licencias por enfermedad entre educadores aparecía el estrés como factor contribuyente (OIT, 1992). ➔ En Argentina, 1994, la encuesta nacional realizada por CTERA detecta que al 25% de los docentes se les ha diagnosticado estrés, y al 13%, neurosis o depresión (Martínez, Valles, Kohen, 1997). ➔ En Chile, un estudio a una muestra representativa de profesores en 2003 arroja una prevalencia de vida de 29,1% para depresión mayor y de 23,1% para trastornos de ansiedad (Colegio de Profesores de Chile, s.f.). ➔ En Estados Unidos se estimaba en 1991 que entre el 5% y el 20% de los docentes sufrían en algún grado de síndrome de burnout (Farber, 2000). ➔ Entre 1989 y 1993, el 30% de los medicamentos entregados por la seguridad social a docentes, en Québec, estaban relacionados con problemas de salud mental (Messing et al., 1999).
Desgaste de la función vocal	➔ La encuesta a profesores en Chile muestra una OR de 4,4 para afecciones vocales, comparados con un grupo de control (Colegio de Profesores de Chile, s.f.) ➔ Entre las profesiones que utilizan la voz, los docentes son el grupo que más demanda ayuda médica por problemas en ella (Jónsdottir et al., 2002). ➔ En los países occidentales, alrededor del 40% de los docentes reportan problemas de la voz (Kosztyla-Hojna et al., 2004). ➔ En la encuesta de CTERA, en Argentina, se detecta que el 33,7% de los docentes han sufrido de disfonía (Martínez et al., 1997). ➔ En un estudio sobre ruido en salas de clases en España se verifica que los niveles de contaminación acústica no representan riesgo para la función auditiva, pero sí dificultan la comunicación, con riesgo para la voz (Ruiz et al., 2001)
Desgaste del aparato músculo-esquelético	➔ En Argentina, el 15,9% de docentes han sufrido de lumbago (Martínez et al., 1997). ➔ 7,3% de docentes en España se han ausentado del trabajo por afecciones músculo-esqueléticas (Sevilla, Villanueva, 2000). ➔ Los profesores y profesoras en Québec tienen una proporción baja de problemas músculo-esqueléticos, pero mayor al promedio de otros trabajadores de servicios de similares grupos de edad (Messing et al., 1997). ➔ En nueve períodos de observación ergonómica de 10 minutos cada uno, del trabajo de profesoras en Québec, se registró que el 43% del tiempo permanecían caminando, y que permanecen de pie la mayor parte del tiempo (Messing et al., 1997).
Desgaste de órganos de los sentidos	➔ En Argentina, el 26,5% de docentes sufren de miopía (Martínez et al., 1997). ➔ En una observación ergonómica del trabajo de profesoras en Québec, de 107 minutos y 16 segundos, en que se evalúa la concentración visual durante el trabajo de aula, se registraron sólo 6,3 segundos de distracción de la mirada (Messing et al., 1999). ➔ La encuesta a profesores en Chile muestra una OR de 2,4 para problemas visuales, comparados con un grupo de control (Colegio de Profesores de Chile, s.f.)
Otros indicadores	➔ Entre profesores y profesoras se registra un alto porcentaje de problemas de várices (datos de informes de Colegio de Profesores de Chile y de Martínez et al.). ➔ Los profesores se encuentran expuestos a enfermedades infecciosas respiratorias (datos de informes de Sevilla, 2000, y de Martínez et al.).

RELACIÓN ENTRE PERFIL DE DESGASTE y las condiciones de trabajo docente

En una investigación realizada en 1991, los siguientes factores son percibidos por los docentes como los que más preocupación causan entre ellos (Parra, 1991):

➔ Sistema social:	Remuneraciones Valoración social Ausencia de especialistas Carrera profesional	
➔ Barrio/Comunidad:	Ambiente físico:	Ruido Smog
	Ambiente social:	Drogas Delincuencia Alcoholismo Falta de cooperación de familias
➔ Establecimiento:	Infraestructura:	Servicios higiénicos Comedores Áreas verdes Espacios privados
	Apoyo institucional	
	Apoyo educativo:	Materiales Laboratorios Bibliotecas
➔ Aula:	Ambiente físico:	Frío Iluminación
	Apoyo educativo:	Materiales
	Carga de trabajo:	Uso de la voz Trabajo excesivo y cansador
	Alumnos:	Dificultades de aprendizaje Indisciplina

En el análisis de los datos de esta investigación llamaban la atención tres hechos:

a) A los docentes les preocupan aquellas dimensiones que expresan mejor el carácter social de su actividad.
b) También les preocupan aquellos factores que más afectan el desempeño mismo de la docencia (falta de materiales, por ejemplo), por sobre problemas que afectarían su propio bienestar material en las escuelas.
c) Otra fuente de descontento se deriva de la falta de apoyo social, expresado en bajas remuneraciones, poca valoración y poca cooperación, entre otros problemas.

Es decir, lo que preocupa a los profesores es que el contenido mismo de su trabajo no se llega a realizar en los términos previstos por ellos y por la sociedad.

Diversas investigaciones han puntualizado el mismo hecho, desde ópticas que se complementan y convergen. A los docentes les gusta el trabajo que realizan y destacan como fuente de realización y satisfacción el trabajo con los niños, aunque reconocen el riesgo de sobrecarga, fatiga y desgaste que ello implica.

Aunque en general las directrices ministeriales definen lo que se debe enseñar, en qué tiempos y a qué población, entregando los medios que se consideran necesarios y suficientes, en la práctica cotidiana de la escuela, los docentes realizan una cantidad de funciones y tareas que no están incluidas en el trabajo prescrito; para afrontar las preocupaciones que su trabajo les impone, los docentes utilizan todas sus capacidades para la educación de conductas, la mantención de la atención de los alumnos en un nivel óptimo, para asegurar el bienestar físico de los mismos y para prestar el apoyo afectivo que suelen demandar. Desde la óptica de género, el trabajo de las profesoras (quienes constituyen la mayoría de la fuerza de trabajo docente) parece no tener límites claros con el rol materno asignado por la sociedad.

Desde la óptica de las teorías del estrés, se destaca el esfuerzo emocional puesto en el empeño de enseñar que lleva siempre el riesgo del sobreinvolucramiento; aquí adquiere importancia lo señalado anteriormente acerca de la trama de relaciones sociales en que se desenvuelve el proceso de trabajo docente, con su demanda de empatía, flexibilidad, esfuerzos por no tratar a los demás como objetos, atención a todas las complejidades de la comunicación humana, etc. Aunque se reconoce el carácter positivo y creador de satisfactores que tienen las interacciones sociales, desde las teoría del estrés laboral se admite que pueden ser fuente de malestar y desgaste de la salud, al depender de ellas el sustento del trabajador. Se identifican tres grupos de fuentes importantes de estrés que emergen de las interacciones sociales:

a) conflictos sociales;
b) injusticia, trato injusto y conducta no recíproca;
c) conducta antisocial.

La permeabilidad del trabajo docente a las dinámicas y conflictos que están presentes en el entorno inmediato de la escuela y en el conjunto del sistema social se hace mucho más evidente en contextos de cambio del sistema educativo, que va a la par de reformas en todo el mundo en los diversos planos de la vida social (educación, salud, servicios sociales, trabajo) y cuyos denominadores son precariedad del empleo y del salario, cronificación de la pobreza, vulnerabilidad a prácticas regresivas en las comunidades (delincuencia, drogadicción, violencia), aumento de las brechas de inequidad. En este contexto se hace comprensible que el esfuerzo emocional puesto en el proceso de trabajo inmediato –en el aula y en el trabajo con el alumno individual y con el grupo curso– conlleve un alto riesgo de sobrecarga y frustración –el producto final obtenido no se ajusta a las expectativas de ninguna de las dimensiones del proceso de trabajo– y consecuente desgaste de la salud del docente, medido a través de diferentes indicadores del bienestar psicológico. Bajo esta óptica se vienen profundizando las investigaciones sobre burnout.

© UNESCO/Mario Borg

El esfuerzo emocional puesto en el proceso de trabajo inmediato –en el aula y en el trabajo con el alumno individual y con el grupo curso– conlleva un alto riesgo de sobrecarga y frustración

Usando el modelo de control/demanda como método de análisis de los factores estresantes del trabajo docente, se ha podido determinar que la demanda del trabajo docente tiene un mayor peso como factor estresante que la dimensión del control sobre el propio trabajo. Esto es comprensible si se considera la multiplicidad de tareas que van más allá de la enseñanza de una materia particular.

Las investigaciones que profundizan en los factores protectores de la salud de los docentes y en estrategias preventivas eficaces muestran una línea de desarrollos futuros cuyo resultado sería de enorme beneficio en el mejoramiento de los productos que el trabajo docente entrega a la sociedad, sin poner en riesgo su salud

El análisis ergonómico del trabajo docente pone de relieve los aspectos ya señalados de multiplicidad de tareas: demanda de atención y concentración permanentes durante el tiempo de trabajo de aula; tensión muscular constante mientras se permanece en contacto con los alumnos; demanda de esfuerzo vocal dado por la falta de medios efectivos de amplificación y de aislamiento acústicos, pero también por el tamaño de los cursos y dificultades para mantener la atención y conducta adecuada de los alumnos.

Desde el punto de vista ergonómico y también desde estudios de la psicología social, se ha destacado como factor de riesgo la ausencia de límites en el tiempo de trabajo: se trabaja bajo presión en el aula para satisfacer demandas múltiples; faltan espacios para la adecuada pausa y descanso durante la jornada; los cambios en los sistemas educativos han empujado al doble empleo a muchos docentes; las trabajadoras realizan una doble y triple jornada laboral, completando tareas en su hogar al mismo tiempo que asumen roles maternos.

En suma, considerar la docencia como un trabajo que reconoce elementos comunes con otros procesos de trabajo no implica restarle su carácter de profesión especializada dentro de la sociedad, sino que permite poner de relieve los múltiples aspectos no valorados de la misma. Asimismo, proporciona una matriz de análisis de las condiciones de trabajo y del impacto de éstas en el bienestar y la calidad de vida de los docentes que supera la prevención del riesgo material visible y que puede abrir vías eficaces de prevención y promoción de la salud entre el profesorado. Las investigaciones que profundizan en los factores protectores de la salud de los docentes y en estrategias preventivas eficaces muestran una línea de desarrollos futuros cuyo resultado sería de enorme beneficio en el mejoramiento de los productos que el trabajo docente entrega a la sociedad, sin poner en riesgo su salud.

BIBLIOGRAFÍA

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. (s.f.). *"Informe de estudio de salud laboral de los profesores en Chile"*. Departamento de Bienestar, Colegio de Profesores.

DORMANN C. y ZAPF D. (2004). *Customer-related social stressors and burnout*. Journal of Occupational Health Psychology; 9(1): 61-82.

FARBER B. (2000). *Treatment strategies for different types of burnout*. J. Clin Psychol/In Session; 56: 675-689.

GRIVA K. y JOEKES K. (2003). *Uk teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job?* Psychology and Health; 18(4): 457-471.

JONSDOTTIR V., BOYLE B., MARTIN P. y SIGURDARDOTTIR G. (2002). *A comparison of the occurrence and nature of vocal symptoms in two groups of Icelandic teachers*. Log Phon Vocol; 27: 98-105.

KOHEN J. (2004). La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables. Tesis de grado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

KOSZTYLA-HOJNA B., ROGOWSKI M., PEPIÑSKI W. y LOBACZUK-SITNI A. (2004). *An analysis of occupational dysphonia diagnosed in the North-East of Poland*. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health; 17(2): 273-278.

MARTÍNEZ D., VALLÉS I. y KOHEN, J. (1997). Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela. Kapeluz, Buenos Aires, Argentina.

MESSING K., ed. (1999). Comprendre le travail des femmes pour le transformer. BTS, Bruselas (Bélgica).

MESSING K., SEIFERT A.M. y ESCALONA E. (1997). *The 120-S minute: using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers*. Journal of Occupational Health Psychology; 2(1): 45-62.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1992). La situación del personal docente. OIT, Ginebra (Suiza).

PARRA M. (1992). *Condiciones de trabajo y salud mental en el trabajo docente del sector municipalizado*. Ponencia presentada al Primer Encuentro Interdisciplinario de Trabajo y Salud, Rosario (Argentina).

RUIZ M.J., BERNIER F., CARRASCO E. y GÓMEZ F. (2001). *Los niveles acústicos durante el horario laboral y las disfonías en los docentes*. Póster al XII Congreso Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. Valencia, 20-23 de noviembre de 2001 (España).

SEVILLA U. y VILLANUEVA R. (2000). La salud laboral docente en la enseñanza pública. Gabinetes de Estudios y de Salud Laboral, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, Madrid (España).

TARIS T., PEETERS M.C.W., LE BLANC P., SCHREURS P. y SCHAUFELI W. (2001). *From inequity to burnout: the role of job stress*. Journal of Occupational Health Psychology; 6(4): 303-323.

VAN DICK R. y WAGNER U. (2001). *Stress and strain in teaching: astructural equation approach*. British Journal of Educational Psychology; 71: 243-259.

© UNESCO/Dominique Roger

Evaluación del desempeño docente:

tensiones y tendencias

Héctor Rizo
Colombiano. Director Centro de Desarrollo Académico,
Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.

Diferentes investigaciones vienen insistiendo en el gran impacto que en el aprendizaje de los estudiantes tienen las variables relacionadas con el trabajo que se realiza al interior de las instituciones educativas y en correspondencia en el papel protagónico que en ese aspecto le corresponde a los profesores. En este sentido, el tema de la evaluación del desempeño docente se convierte en un elemento esencial para la cualificación de su labor y, en consecuencia, apunta directamente al mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece en nuestros países.

El presente trabajo presenta inicialmente algunas consideraciones en torno a los conceptos más pertinentes sobre la evaluación, que sirven como marco referencial desde el cual se reflexiona el tema de la evaluación del desempeño docente, para terminar con un análisis sobre las principales tensiones y problemáticas que deben ser tenidas en cuenta para lograr un mejoramiento estructural en las propuestas que sobre evaluación profesoral se implementan en nuestros países.

EL CONCEPTO de evaluación

De la variedad de concepciones que sobre evaluación mantienen vigencia en el mundo educativo, la que se llamará en este documento evaluación educativa es la que mayores aportes puede suministrar para lograr el perfeccionamiento de la labor profesoral.

El adjetivo de educativa ubica a la cualificación como el norte principal de la evaluación; ello la convierte, más que en un proceso mediante el cual se obtiene información sobre unos aspectos sujetos a valoración, en uno que intenta convertirse en insumo principal para el desarrollo y el mejoramiento integral del objeto de evaluación. La evaluación educativa consigna que el acto evaluativo, lejos de ser una actividad aséptica y completamente libre de sesgos, posee una intencionalidad, y ella fundamentalmente es, como se ha dicho, la de contribuir al mejoramiento.

El proceso evaluativo debe privilegiar una profunda reflexión en torno a las posibilidades de mejoramiento como arma esencial para potenciar la capacidad transformadora que coadyuve a la solución de las más sentidas problemáticas siempre en pro de una sociedad más justa y humana. En palabras de Medina Rivilla, "la evaluación es la actividad reflexiva que nos permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto. La evaluación es una valoración sistemática que facilita el conocimiento minucioso de los procesos aplicados y, fundamentalmente, las decisiones futuras de cambio que nos proponemos llevar a cabo".

El carácter educativo de la evaluación supera con creces las simples declaraciones de intencionalidad y abarca los procesos de instrumentalización y el manejo mismo de la información que de ella se deriva. No basta entonces con la sola definición de intencionalidad de la propuesta evaluativa, pues se requiere mantener atenta vigilancia y permanente reflexión durante todo el ejercicio para obtener elementos que aporten a su comprensión total por parte de los participantes en el proceso. De no ser así, se puede e infortunadamente suele perderse el carácter educativo de la evaluación, con la consecuente aparición de diferentes y fuertes obstáculos que pueden ocasionar el correspondiente el fracaso de la propuesta en desarrollo.

El acto evaluativo, lejos de ser una actividad aséptica y completamente libre de sesgos, posee una intencionalidad, y ella fundamentalmente es, como se ha dicho, la de contribuir al mejoramiento

La identificación de aquellos aspectos que potencialmente pueden desencadenar inconvenientes para la realización de la evaluación, ayuda a su necesaria superación.

Algunos de estos aspectos se relacionan con el carácter dinámico del proceso evaluativo, tales como los mecanismos que se requieren para evitar que el proceso caiga en procesos inerciales e irreflexivos que terminan por pervertir toda la concepción educativa establecida.

Otros son inherentes al carácter social que posee la evaluación. En efecto, existen diferentes variables de contexto e intereses de poder que señalan, de alguna manera, los énfasis y las orientaciones que debe seguir el proceso de evaluación.

De alguna manera, la importancia que actualmente se está dando en diferentes esferas de nuestras sociedades a la evaluación del desempeño refleja el hecho de que la evaluación está socialmente determinada. Una rápida revisión de hitos históricos para la evaluación avalan la anterior afirmación; por ejemplo, en plena Revolución Industrial se requería que las instituciones educativas proporcionaran a los ciudadanos la formación que enfatizara en:

a) la mecanización de rutinas, pues la mano de obra que se necesitaba debería ser competente en repetición acertada de actividades;
b) la memorización, ya que era necesario aprender y seguir instrucciones contenidas en manuales;
c) la disciplina y obediencia, porque la industria necesitaba personas que supieran acatar y someterse a las órdenes de sus superiores.

A la luz de los trabajos de Taylor y Henry Fayol, publicados en “Administration Industrielle et Genérale” en 1916, que sintetizaban los procesos administrativos en planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar, aparecen también los términos: tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje, y el énfasis cuantitativo en la evaluación.

En los años treinta, cuando la gran depresión originó un estancamiento generalizado en la educación y la necesidad de optimizar los recursos dedicados al desarrollo de los programas educativos, Ralph Tyler publica en 1942 su obra General stament of education, y en 1950 su obra Basic principales of currículo and instruction, en la cual propone la evaluación basada en objetivos. El enfoque sigue siendo cuantitativo; sin embargo, se amplía el espectro de los tópicos que deben ser evaluados y se perfila la necesidad de tener en cuenta las intenciones e intereses de los propios generadores y protagonistas de los programas.

En los sesenta, época en la cual se incentivaba la asignación de recursos en función del éxito obtenido en los programas, Cronbach, en 1963, incorpora en la evaluación la preocupación por la recolección y el uso de la información, a la que le asigna como finalidad su utilidad para la toma de decisiones, y la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Ya con Scriven, en 1967, se evidencia la necesidad de reconocer el valor de lo realizado y los condicionantes que lo pueden haber afectado.

Por otro lado, a medida que la sociedad va necesitando que sus miembros desarrollen otro tipo de competencias que les permitan desenvolverse en un mundo en el cual el manejo apropiado de la información y el conocimiento se convierte en su principal dinamizador, se hacen evidentes las limitaciones que los enfoques cuantitativos tienen para contribuir a la comprensión de los fenómenos educativos, y cobra fuerza la permanente discusión acerca de las perspectivas cuantitativa y cualitativa para la evaluación.

Rist plasmaba el problema afirmando: *"La adhesión a un paradigma y su oposición a otro predispone a cada uno a concebir el mundo y los acontecimientos que en él se desarrollan de modos profundamente diferentes"*. De hecho, mientras que la perspectiva cualitativa presenta una intención más comprensiva que determinística, le interesa el descubrimiento del significado, las motivaciones e intenciones de las personas, no basa su validez ni su fiabilidad en la "objetividad", sino en la riqueza y profundidad de sus descubrimientos, y se orienta hacia el descubrimiento de unas especificidades a partir de cuya singularidad no es posible establecer generalizaciones; la perspectiva cuantitativa enfatiza la explicación en la contrastación empírica y la medición objetiva; lo objetivo está presente en el contexto de la justificación; se orienta hacia la comprobación con base en datos sólidos y repetibles sobre los cuales el evaluador debe tomar distancia para no "sesgarse" en su análisis; en su capacidad, soportada estadísticamente, de hacer inferencias basa su poder de generalización y presume la estabilidad de la realidad que se está abordando.

La evaluación educativa es más cercana, conceptualmente hablando, al paradigma cualitativo, pero reconoce y se aprovecha de la solidez y rigurosidad que tienen los procedimientos e instrumentos de origen cuantitativo para, a través de la complementariedad de los paradigmas, garantizar un proceso creíble y representativo para toda la comunidad educativa.

En el contexto de la complementariedad de los paradigmas surgen los mecanismos de triangulación que favorecen la adquisición de un conocimiento más amplio y profundo de la realidad social, impiden la aceptación inmediata e irreflexiva de los datos e impresiones iniciales, amplía el ámbito, la densidad y la claridad de los conceptos, ayuda a corregir los sesgos, etc., elementos que determinan en gran medida la confiabilidad y la validez de la evaluación [1].

1 Es importante anotar que reconocidos evaluadores, como Denzin (1970), Silverman (1985) o Fielding (1986), dudan que el conocimiento obtenido por triangulación sea necesariamente más objetivo y fiable que el logrado mediante una única metodología; en la misma dirección, Fernández Huerta afirma: *"No es posible construir objetividades a partir de la interrelación de intersubjetividades"*.

LA EVALUACIÓN del desempeño profesoral

© UNESCO/Mario Borg

La evaluación del profesorado en ejercicio se puede abordar desde diferentes perspectivas, diferentes a la de corte educativo que se defiende en el presente trabajo. A continuación se abordan dos que tienen gran influencia en nuestros países y que generan un marco muy reduccionista sobre la evaluación del desempeño docente: una se limita a estudiar lo que el profesor hace en sus horarios de trabajo al interior de las instituciones, mientras que la otra analiza el trabajo profesoral en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

La primera considera que el profesor cumple con un conjunto de tareas que se le asignan en razón de su oficio y a lo que la sociedad considera es capaz y debe realizar un profesional de la educación; por tanto, la evaluación del desempeño debe limitarse a informar sobre el cumplimiento adecuado de las labores asignadas. En este enfoque importa lo que el profesor hace, y no lo que es capaz de hacer en razón de sus potencialidades como ser profesional y humano, en beneficio de su propio desarrollo y el de la institución educativa.

La segunda asume que el profesor es el principal agente educativo y, por tanto, sobre él recae la responsabilidad del éxito o el fracaso del proceso formativo que se desarrolla en la institución. Para este enfoque, todo puede ser explicado y comprendido a partir de las características intrínsecas que posee el profesor, y es poca la influencia que ejerce el contexto, a pesar de lo amplias y complejas determinantes sociales que coexisten en las instituciones educativas y fuera de ellas. Aquí, el concepto de desempeño apunta al ideal estilo Rambo, en el cual el individuo se hace solo y vence todas las barreras basado tan sólo en sus méritos individuales y experiencias anteriores.

En las propuestas evaluativas planteadas por los ministerios de algunos países se define la evaluación de desempeño profesoral como “un proceso sistemático de obtención de información válida, objetiva y fiable, que permita ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente, y el logro de resultados con los estudiantes y sus áreas de trabajo”. Es evidente el intento de superar el reduccionismo patente de las visiones anteriormente descritas mediante la estrategia de unirlas en una sola.

Para poder implementar una evaluación desde esa definición se requiere definir un ideal de profesor, tanto en su dimensión ética como pedagógica, a partir del cual se puedan precisar las funciones y las responsabilidades que debe asumir el profesor y que serán objeto de evaluación. Además, para no limitar la evaluación a la simple verificación de realización de actividades se hace necesario asumir que el profesor hace evidente en el cumplimiento de su labor todo el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que constituyen su saber y su hacer.

Evaluaciones concebidas de esta manera suelen aparecer en forma de discursos meritocráticos, que parten asumiendo la existencia de parámetros universales, tales como la excelencia académica o la calidad de la educación, que pueden y deben ser medidos con sistemas también únicos [2]. Esto es, deben ser uniformemente tratados, independientemente de los contextos en los que se desarrolla la educación; por supuesto, ello implica que todo intento de situar en contexto aparece como renuncia a la aspiración de lograrlos.

Estos enfoques difícilmente lograrán el objetivo último de la evaluación y, acaso, logran un mejoramiento en las rutinas institucionalizadas en torno a la docencia.

Para poder realizar una evaluación educativa de la labor profesoral es necesario reconocer que ésta [3] se realiza en un campo muy complejo en el cual confluyen de manera no muy claramente articulados asuntos tan vitales como el conocimiento, el concepto de educación, la ciencia, el arte, la ética, la política, el trabajo, la enseñanza, el aprendizaje, la experticia, la práctica, la organización institucional, los criterios de gestión, las motivaciones personales, las competencias profesionales, las influencias derivadas de otros agentes educativos, etc.

De esta manera, la labor de un docente no se limita a la realización de unas tareas específicas, ya que en sí misma se convierte en un proceso mediante el cual *EL PROFESOR MOVILIZA SUS CAPACIDADES PROFESIONALES, SU DISPOSICIÓN PERSONAL Y SUS RESPONSABILIDADES SOCIALES PARA ARTICULAR RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS COMPONENTES QUE IMPACTAN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS: PARTICIPAR EN LA GESTIÓN EDUCATIVA, FORTALECER UNA CULTURA INSTITUCIONAL DEMOCRÁTICA; E INTERVENIR EN EL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCALES Y NACIONALES, PARA PROMOVER EN LOS ESTUDIANTES APRENDIZAJES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA LA VIDA* [4].

Con lo anterior se resalta el carácter social que tiene el trabajo del profesor y cómo en su labor se conjugan tanto variables intrínsecas como extrínsecas. Es cierto que el profesor trabaja y se desarrolla en un colectivo social, su labor tiene un marco institucional pletórico de rutinas y de relaciones de poder a partir de las cuales se caracteriza el clima organizacional; pero no es víctima de las circunstancias que le rodean, él ayuda a configurar las rutinas organizacionales, contribuye a la consolidación del pensamiento pedagógico, aporta desde su individualidad a la riqueza cultural de su entorno.

En este contexto, la pregunta evaluativa alrededor del desempeño profesoral podría formularse en los siguientes términos: ¿cómo lograr, a partir de las condiciones actuales, que un profesor mejore su profesionalidad y, por ende, se perfeccione profesionalmente y a la vez impacte positivamente el aprendizaje de sus alumnos?

Para ello se requiere fundamentalmente de dos cosas: a) del desarrollo profesional de los docentes ligado a su contexto particular, y b) de la mejora de las prácticas educativas. El primero va necesariamente ligado a sus procesos de capacitación y actualización docente, tanto en el plano pedagógico como en el disciplinar, a la reflexión que haga de su propia labor docente y a su participación decidida en la reflexión institucional que adquiere necesario vigor en el ejercicio autoevaluativo. El segundo alude directamente al currículo que, tal como lo plantean Medina y Blanco, es un campo de investigación en el que se conjugan teoría y práctica y una acción incitadora y explícita de la profesionalización de los docentes y la formación de los discentes. Desde el currículo se da significado al qué, cómo y para qué y el porqué del proceso de enseñanza que promueve aprendizaje.

2 Sobre los discursos de este tipo hay un interesante trabajo de Carina Kaplan: KAPLAN, C. "*Una crítica a los discursos pedagógicos meritocráticos en contextos sociales signados por la desigualdad*". Revista Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires, 1998.

3 Sobre el desempeño del profesor se recogen en este documento algunas reflexiones adelantadas, por iniciativa de PRELAC y bajo la coordinación de Magaly Robalino, por un grupo del cual forman parte, además, Alfredo Astargoza, Héctor Valdés, Ricardo Cuenca y el autor.

4 Tomado del documento borrador *"El desempeño profesional desde las nuevas dimensiones del protagonismo docente"*, elaborado por el grupo reseñado en la nota anterior.

No es posible entonces separar la evaluación del desempeño profesoral, de la mirada integradora sobre el desarrollo institucional; además, porque una mejora en la eficacia educativa requiere de la integración del desarrollo del personal, de la evaluación del profesorado y de la mejora de la escuela como institución.

© UNESCO/Yvonne Tabbush

El profesor no es víctima de las circunstancias que le rodean, él ayuda a configurar las rutinas organizacionales, contribuye a la consolidación del pensamiento pedagógico, aporta desde su individualidad a la riqueza cultural de su entorno

El desarrollo personal de cualquier profesional pasa no sólo por sus potencialidades derivadas de sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades, pues, como lo consignó Knox, éste es muy limitado y restringido al agotamiento de los recursos mentales y emocionales de las personas, sino que requiere de diferentes estímulos que se pueden obtener de las apreciaciones que sobre su labor puedan expresarle otros miembros de la comunidad educativa y de los retos y desafíos que le propicien los procesos evaluativos. De hecho, la evaluación profesoral es un disparador indiscutible de procesos que llevan al mejoramiento de las prácticas educativas.

Entonces, si es cierto que desde la evaluación es posible mejorar las prácticas educativas, elevar la formación de nuestros ciudadanos, incrementar la cultura ciudadana y con ello clarificar el futuro de los pueblos, ¿por qué se presentan tantas dificultades en países tan necesitados de progreso como los nuestros para la realización de la evaluación profesoral?

En principio, pareciera existir una tendencia natural a resistirse a ser evaluado; la evaluación es buena y necesaria desde el punto de vista de los discursos, e incluso es fácil de implementar cuando de alguna manera no comprometa directamente a nadie. Incluso, en el caso de los estudiantes, tan familiarizados con sus evaluaciones al punto que no les representa mayor conflicto ser evaluado acerca de sus conocimientos mediante pruebas escritas, de carácter casi confidencial, resienten la realización de evaluaciones públicas acerca de su desempeño como estudiantes.

Pero hay aspectos de mayor envergadura que pueden explicar el interrogante anteriormente planteado, algunos de los cuales se describen en el siguiente apartado de este documento.

Antes es necesario sostener que la evaluación del desempeño de los docentes no es buena en sí misma: dependiendo de la manera como se planifique y se ejecute, puede ser más perjudicial que beneficiosa para el desarrollo de los estudiantes, en general, y para sus aprendizajes, en particular.

Evidentemente, si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que les garantice quedar bien ante la evaluación. Ello, lejos de suponer mejoras en la calidad de la enseñanza, generará simulaciones de comportamientos y hasta acuerdos del tipo “yo no le complico mucho la vida y usted me evalúa bien”, que atentan contra una educación de alta calidad.

Tampoco se trata de esperar a que todos los profesores se manifiesten, individual o gremialmente, a favor de la evaluación; la historia de nuestros países demuestra que si bien no es desde el ejercicio de la autoridad que se gana legitimidad, ésta siempre es una construcción social y no tiene como única vía primero el consenso, pues éste también suele aparecer desde las evidencias positivas de las políticas adoptadas.

Si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que les garantice quedar bien ante la evaluación

Una evaluación de desempeño se hace con los profesores y no contra ellos

ALGUNAS TENSIONES y campos problemáticos para la evaluación

En países como los nuestros no existe una cultura de la evaluación que haya permeado de manera permanente las estructuras del trabajo institucional y, por ende, permita el florecimiento natural de propuestas evaluativas. Siempre que surge una propuesta de evaluación se disparan las alarmas, y la comunidad entera se dispone a presenciar importantes debates y diversidad de posturas a favor o en contra.

Una evaluación de tipo educativo para el desempeño profesoral, al poner su énfasis en el mejoramiento y en la generación de espacios en los cuales los profesores pueden plantear sus propuestas y dudas en todos y cada uno de los momentos, genera las condiciones apropiadas para que se clarifique el panorama evaluativo y se encuentren caminos que la viabilicen. Una evaluación de desempeño se hace con los profesores y no contra ellos.

Ahora bien, es cierto que existen condiciones objetivas inherentes a la evaluación, pero también lo es que hay condiciones relativas a las propuestas particulares de cada proceso que problematizan y tensionan de manera adicional las evaluaciones de desempeño.

El papel de la evaluación en el contexto de los discursos sobre calidad de la educación

La mayoría de nuestros países vienen impulsando procesos de aseguramiento de la calidad de la educación desde marcos conceptuales bien definidos, a la luz de los cuales establecen diferentes estrategias. Algunas de ellas se orientan con claridad a lo que podría enmarcarse como evaluaciones en función de los productos: exámenes escritos a profesores, pruebas de rendimiento escritas a estudiantes en diferentes niveles o finales de ciclos, etc.

Por esta vía, los Ministerios de Educación trazan políticas de asignación de recursos, las instituciones de educación media realizan exámenes de admisión a los estudiantes de educación básica, las instituciones de educación superior utilizan los resultados de las pruebas de estado o realizan sus propios exámenes de evaluación a los egresados de las instituciones de educación media, los profesores cuestionan la calidad de la formación que han recibido sus estudiantes en los cursos anteriores. Es decir, se patenta una desconfianza general acerca de la correspondencia entre la formación que reciben las personas en el nivel educativo respectivo y la que se supone debe ofrecerse.

Mediante informes parciales y en no pocas ocasiones parcializados [5], los medios de comunicación traducen al público en general los resultados de las evaluaciones obtenidas, incrementando esa desconfianza y logrando que todo el sistema educativo sea declarado en sospecha por toda la sociedad. Los resultados de estas pruebas suelen utilizarse para identificar ante la sociedad la calidad de la educación que se ofrece en tal o cual institución educativa; obviamente que estos resultados pueden ser y de hecho son tenidos en cuenta en la evaluación del desempeño profesoral.

Todo este contexto de desconfianza generalizada, obtenida a través de pruebas puntuales que no reconocen los contextos y los procesos desde los cuales se pueden explicar, no es un buen marco para ningún tipo de evaluación. Entre otras cosas, porque envían el mensaje equivocado de "me evalúan porque desconfían de mi labor", muy lejano del necesario "es necesario participar en la en la evaluación porque a partir de ella lograré identificar las oportunidades de mejoramiento que permitan perfeccionar el proceso educativo en el que estoy inserto".

Es necesario insistir en que los procesos de calidad se orientan al mejoramiento, y por tanto es la evaluación educativa la que mejor corresponde a dichos procesos. Quedarse, como se ha hecho, en evaluaciones de tipo diagnóstico y usarlas como ejemplos de ineficiencias de las instituciones o de las personas, es atentar contra los mismos procesos de mejoramiento de la calidad que se pretenden impulsar.

Otro aspecto problemático del discurso en torno a la calidad está muy vinculado a los criterios eficientistas que están caracterizando a nuestros países. Estos criterios imponen a las instituciones un énfasis en la optimización de los recursos disponibles, y con ello el uso, especialmente, de indicadores cuantitativos del tipo número de estudiantes matriculados versus número de profesores contratados, o puntajes promedios en pruebas censales versus inversión en infraestructura física, etc.

Existe en esta perspectiva el peligro de dejar por fuera el análisis de todos los procesos que permiten explicar los resultados obtenidos y, por supuesto, de generar un pernicioso círculo vicioso: pocos recursos-bajos resultados-pocos recursos.

5 A manera de ejemplo: una prueba realizada a estudiantes de último año de carrera incluyó cuatro preguntas sobre formación humanística; a partir de esos resultados obtenidos por los estudiantes, se emiten juicios acerca de la calidad de la formación que en ese aspecto se ofrece en una determinada institución.

El papel de la evaluación en el desarrollo de la carrera docente

La carrera docente tal como se entiende en la mayoría de nuestros países, además de incorporar el conjunto de regulaciones sobre el tránsito de los profesores en el sistema educativo –condiciones de ingreso, de permanencia y promoción, entre otras–, apunta al incremento de la calidad académica de los docentes y establece sistemas de formación y capacitación docente.

El tema de la evaluación en el marco de la carrera docente está restringido, en la mayoría de los países, a los procesos de incorporación y nombramiento en algún cargo de orden directivo. Para ascender en el escalafón, los criterios principales son: antigüedad laboral del profesor, los títulos que alcance en su formación, las capacitaciones que realice durante su ejercicio profesoral –muchas de ellas sin mayor pertenencia con el campo de trabajo del profesor [6]– y el sitio donde labora el docente.

Como se observa, los esquemas de carrera docente no parecen estar pensados en términos del mejoramiento de la educación que potencian los profesores, sino en función del trasegar claro y tranquilo de éstos en el ejercicio de su profesión. El tiempo y la homogeneización producto de las titulaciones obtenidas aparecen como los insumos esenciales a partir de los cuales pareciera que la educación se mejora en nuestros países.

En contradicción a lo anterior, diferentes resultados de investigación señalan una baja correlación entre la experiencia profesoral, las titulaciones que obtiene durante el ejercicio de su profesión y el aprendizaje que demuestran sus estudiantes. Se impone, en consecuencia, le necesidad de pensar en la incorporación de la evaluación de desempeño a la carrera docente como generadora de insumos diferenciadores de calidad que rompan con la inercia estática que proporciona la homogeneidad de los títulos obtenidos o el transcurrir de los tiempos que no enriquecen necesariamente el trabajo profesoral.

Por supuesto que no se trata de evaluaciones coyunturales que suelen alterar el clima y las condiciones de trabajo fomentando el individualismo, el trabajo en función de los productos y las competiciones individuales, sino de incorporar la evaluación como un sistema permanente que proporcione múltiples posibilidades para sistematizar el trabajo académico y orientar el trabajo institucional y, por ende, mejorar la gestión de los recursos humanos docentes.

La idea de incorporar los resultados de los procesos evaluativos como elemento a tener en cuenta en el desarrollo de la carrera docente suele ser visto como una amenaza a la estabilidad por parte de muchos docentes. Sin embargo, los profesores, como todos los profesionales insertos en procesos de naturaleza dinámica, requieren insumos energéticos que les permitan hacer frente a las entropías que les son propias y que terminan por deteriorar los procesos que se desarrollan.

Otro aspecto problemático radica en la cuestión de determinar si los resultados de la evaluación docente deben ser factor de diferenciador salarial en la carrera docente. Esta discusión tiene variantes que es conveniente abordar:

Por un lado, existen quienes aseguran que los salarios deben recoger los méritos que hacen las personas en desarrollo de su labor. Para este sector, el asunto es de justicia social, pues no se compadece que un profesor dedicado, que genere aprendizajes significativos en sus estudiantes y resulte bien evaluado, obtenga niveles salariales iguales o inferiores a otros que sólo tienen como aval un título profesional mayor y más tiempo de vinculación laboral a la profesión.

Para otro sector, el asunto no es tan simple y esa lógica laboral no puede generar sino inconvenientes para la calidad de la educación, puesto que este tipo de elementos competitivos se enfrentan a la realidad financiera de nuestros pueblos [7], que haría que muy pocos profesores puedan aspirar a promociones y compensaciones económicas. Ello llevaría a que sólo profesores con algunas características excepcionales puedan aspirar, mientras que la gran mayoría no se sentiría estimulado a mejorar. La alternativa, por supuesto, sería invertir los recursos en proporcionar a todos los profesores los medios e incentivos para lograr un mayor crecimiento profesional.

6 En algunos países, un curso que realice un profesor en, por ejemplo, "fotografía" da puntos que permiten ascender en el escalafón sin importar el nivel ni el campo disciplinar en el que se desenvuelva el profesor.

7 Algunos estudios de tipo financiero han incluso tratado de demostrar la inviabilidad de un salario profesional para los profesores, por la vía argumentativa de que los docentes constituyen una cantidad muy grande de empleados públicos y que cualquier incremento salarial, por pequeño que sea, afecta en manera grave las finanzas públicas.

Las problemáticas relacionadas con los participantes en la evaluación

Toda propuesta evaluativa en general, con mayor o menor énfasis en unos que en otros, concluye que en las evaluaciones de desempeño deben participar todos los agentes que afectan o son afectados por el sujeto que es evaluado. Los primeros, para obtener información relacionada con los contextos e insumos en los que se desempeña la persona, y los otros, para establecer condiciones de calidad de la labor realizada.

Se puede sostener sin mayores dificultades que todas ellas son fuentes necesarias e indispensables de información en cualquier evaluación de desempeño, pero siempre habrá dificultades en el momento de definir la forma como se obtendrá de ellos dicha información, así como la importancia relativa que cada uno de ellos tendrá en la elaboración de las conclusiones o las valoraciones propias del proceso.

Si bien cada actor proporciona una visión parcial del universo de trabajo profesoral, la participación de la mayor cantidad de ellos contribuye a disminuir el grado de arbitrariedad potencial que existe en la evaluación. Además, permite una mejor valoración del desempeño profesoral en términos del desarrollo institucional.

Así, por ejemplo, nadie discute que la opinión que tengan los estudiantes acerca de la labor de sus profesores es valiosa en la valoración del desempeño de estos últimos; sin embargo, además de las dudas que esas opiniones generan, tanto en su validez como en su confiabilidad, no es clara la forma como deben ser utilizadas en el proceso global de la evaluación: ¿se utilizarán para generar interrogantes acerca de la competencia pedagógica del profesor?, ¿servirán para preguntarse por su competencia disciplinar?, ¿serán fundamentales para identificar el compromiso que tiene el docente con su profesión?, etc.

Algo parecido sucede con cada uno de los agentes que se quieran involucrar en el proceso. El problema no es sólo una cuestión que se dirima desde los marcos conceptuales de la evaluación, sino que avanza en el problema mismo de la legitimidad de la evaluación, pues ninguna propuesta de evaluación educativa puede darse si no genera credibilidad a los objetos de evaluación. Profesor que no crea en el proceso de evaluación que le involucra, nunca hará suyos los resultados y, por ende, nunca los utilizará para su cualificación profesional.

Diferentes estudios han demostrado que el docente se concibe como integrante protagónico de un engranaje organizacional que tiene sus estructuras jerárquicas claramente determinadas; él se siente ocupando un lugar en esa organización y por ello distingue niveles superiores, iguales, indiferentes e inferiores al suyo. Desde esta visión, se puede entender que él acepte como legítima la mirada evaluativa de sus superiores jerárquicos, que incluya reservas de corte ético a la mirada evaluativa de sus compañeros y que resienta la evaluación que se intente desarrollar desde sectores administrativos o desde padres de familia o alumnos.

Una evaluación de corte educativo con su esencial componente de participación profesoral permite que con él se definan las fuentes de información, se establezca el rol que cada agente educativo debe jugar en la evaluación y el nivel en el cual se debe ubicar cada información que de él se obtenga; todo confluirá, en consecuencia, a una reducción significativa de las reacciones críticas que este tema les suscita.

Profesor que no crea en el proceso de evaluación que le involucra, nunca hará suyos los resultados y, por ende, nunca los utilizará para su cualificación profesional

Los problemas
derivados de las desconfianzas institucionales

Una evaluación de corte educativo para el desempeño profesoral se realiza con los docentes y nunca contra ellos, en la certeza y la credibilidad que esta afirmación despierte en los profesores radica gran parte del éxito del proceso evaluativo. Si se examinan los factores que restan o agregan credibilidad en la evaluación de desempeño, podría afirmarse que a quien se le vaya a evaluar le interesa de manera importante quién lidera y propone el ejercicio evaluativo y principalmente quién toma decisiones resultantes de ese proceso. En el caso de las propuestas nacidas desde los ministerios, además de las bondades intrínsecas que perciban los docentes de la propuesta, influye el grado de legitimidad que tienen quienes los promueven y ejecutan.

Toda una historia de sinsabores y desencuentros en el manejo de políticas sociales por parte de las clases dirigentes de la mayoría de nuestros países, han llevado a que sus pueblos tomen a buen recaudo las disposiciones que desde los diferentes estamentos gubernamentales se establecen. Toda una historia de sometimiento por parte de la mayoría de nuestros gobiernos a los entes financieros internacionales impulsados por políticas de corte intervensionista en beneficio de las potencias mundiales, y en contra del desarrollo de los países más pobres, han llevado a que esos pueblos acumulen desesperanzas y asuman actitudes de rechazo espontáneo y acrítico a la multiplicidad de disposiciones legales que se presentan a consideración de estamentos representativos de poderes ajenos al de las clases populares, llámense congresos, senados, etc.

© UNESCO/Philippe Merchez

En este marco, las propuestas de corte evaluativo sugeridas desde los Ministerios de Educación son percibidas como intentos de legitimar políticas y acciones impuestas desde el exterior. Los ejemplos abundan: en algunos países, las políticas que apuntan al incremento de la cobertura chocan con los lineamientos y exigencias de austeridad en el gasto público establecidos por los organismos financieros internacionales; por lo cual, los gobiernos, para incrementar gastos en cobertura, sacrifican inversiones en dotación de escuelas, capacitación profesoral, nutrición a los escolares, etc., que inciden en el mejoramiento de la educación que se ofrece. Para justificar lo anterior presentan ante la opinión pública los resultados de evaluación de profesores y estudiantes como fruto de la ineficiencia de las instituciones educativas y como evidencias de un supuesto mal desempeño de los profesores, y de esta manera "demuestran" la necesidad y conveniencia de las políticas establecidas.

Por otro lado, las políticas educativas parecieran depender, esencialmente, de los intereses particulares del gobernante de turno –no es muy alejado de la realidad hablar de una reforma educativa por ministro de Educación [8]–. La temporalidad que de lo anterior se deriva impide hablar de que en nuestros países existan claras políticas de Estado para la educación.

En resumen, salvo valiosas excepciones, puede afirmarse que los Ministerios y las Secretarías de Educación no gozan de la confianza necesaria por parte de los profesores como para que sus propuestas evaluativas puedan ser examinadas y reflexionadas sin prevenciones y oposiciones gratuitas. Tal vez por ello se presenta el hecho de que propuestas pensadas e incluso diseñadas, durante algún tiempo, con las organizaciones gremiales, más se demoran en ser publicadas que en recibir el rechazo de los profesores. En la misma dirección anterior, algunas investigaciones demuestran que donde la mayoría de los docentes se oponen a las evaluaciones y más rechazo se produce hacia las mismas es en aquellos países en los cuales se registran mayores niveles de desconfianza hacia las instituciones responsables de formular y ejecutar políticas educativas.

8 El problema se agrava si podemos hablamos de más de un ministro de Educación por período presidencial.

¿A quién le interesa participar en un proceso evaluativo que tiende a desacreditar su labor?

Divulgación pública
o confidencialidad de los resultados

Sin la evaluación, los profesores han sido arropados por la tranquila y acogedora estructura burocrática que les permite contar con la misma estabilidad laboral y nivel salarial de otros colegas que tienen la misma titulación, independientemente de la diferencia de desempeños. Con la evaluación afloran necesariamente diferencias de desempeños e incluso de conocimientos y competencias que rompen de alguna manera con ese hacer tranquilo e incógnito.

Es concomitante a la evaluación la explicitación de las diferencias individuales, por ello es vano tratar de ocultarlas, lo que conviene es aprovecharlas para beneficio tanto del profesor como de la institución. Se requiere de espacios democráticos y equitativos en los cuales prime la reflexión acerca de aquellos factores a partir de los cuales pueden incrementarse esas diferencias para poder trabajar en su reducción. Por ello, lo que sucederá con los resultados de las evaluaciones es una cuestión que debe ser resuelta antes del desarrollo de cualquier propuesta evaluativa, puesto que si los profesores no cuentan con la seguridad de que estos resultados no serán utilizados para poner en discusión su profesionalismo y responsabilidad antes que para ayudarles a mejorar su propio desempeño, sentirán la necesidad de oponerse a dicho proceso.

La pregunta de hacer públicos o no, y cómo, los resultados de las evaluaciones es fundamental para lograr una cabal implementación de la evaluación, especialmente en países mediáticos como los nuestros. A nuestros medios de comunicación pareciera interesarles principalmente la publicación de resultados de evaluación si son especialmente negativos [9]. ¿A quién le interesa participar en un proceso evaluativo que tiende a desacreditar su labor?

Tras la posición de publicar los resultados y, por ende, las desigualdades está la concepción de que ello tiene un efecto positivo, puesto que genera información pertinente, tanto a los proveedores del servicio como a los usuarios y al mismo docente, desde la cual se puede trabajar en su superación. Tras la decisión de no hacer públicos los resultados está la convicción de que el reconocimiento público y formal de las diferencias termina fortaleciéndolas y reproduciéndolas en el tiempo [10].

Pero, además del dilema anteriormente planteado, está la necesidad de conciliar el derecho público de saber con la necesidad de lograr el aprovechamiento educativo de los resultados, algo que parece requerir de un gran margen de confidencialidad [11].

9 "40% de profesores resultan mal evaluados", es un titular de prensa mucho más deseable que: "Mayoría de los profesores obtienen buenos resultados en las pruebas".

10 Un seguimiento a los rankings que se establecen a las instituciones de educación media, merced a las pruebas censales que se realizan al final del ciclo, permitiría demostrar que las diferencias de puntajes promedios entre los colegios de mejores resultados y los peores se incrementan paulatinamente.

11 los ministerios pareciera que la publicación de resultados de evaluaciones fuera un gran indicador de su eficiencia, y por ello no parecen asumir esta pregunta con la suficiente seriedad.

El papel de las organizaciones gremiales en los procesos evaluativos

Las personas, en general, y los profesionales, en particular, por diferentes razones, la mayoría de ellas relacionadas con la necesidad de defenderse ante posibles amenazas a su supervivencia y al derecho a obtener mejores condiciones de vida, se han agrupado en organizaciones que propendan por la defensa de cada uno de sus miembros. Para nadie es un secreto que el ejercicio de la educación no ha contado con el suficiente reconocimiento de nuestros Estados para desempeñar la profesión con la dignidad y en las condiciones que corresponden a su naturaleza e importancia social.

Aunque los pueblos y las diferentes sociedades reconocen la importancia de la educación y sinceramente atribuyen a los maestros características humanas sobresalientes como forma de agradecer el papel tan fundamental que cumplen en el desarrollo de la humanidad, las políticas de Estado consignan la profesión docente a espacios de inferior jerarquía, que se traducen en bajos salarios y pobres condiciones para su cabal desempeño.

En la conjugación de la importancia social que tiene y se reconoce a los profesores y las reconocidas como injustas condiciones en las cuales les corresponde ejercer su profesión, se encuentra buena parte de las razones por las cuales las asociaciones gremialistas profesorales asumen permanentes posiciones reactivas a cualquier propuesta gubernamental que pueda poner en riesgo la estabilidad profesoral. Sirve también para comprender por qué, a pesar de los embates antigremialistas propios de Estados que obsesivamente ven en la defensa de los intereses de los débiles un peligro para su propia estabilidad, las organizaciones docentes conservan gran parte de su poder de movilización y capacidad de protesta social.

Justo es reconocer que en muchos países las organizaciones de docentes participan, cada vez con mayor injerencia, en la formulación y desarrollo de políticas educativas, y ello se debe no a dádivas generosas de los gobernantes, sino a los espacios que los docentes, a través de sus luchas y potencialidades intelectuales, se han ido ganando a través de los años. Sin embargo, el mundo actual exige que esas organizaciones de profesores asuman como suyos los derechos que tienen los niños y jóvenes a recibir una educación cualitativamente superior.

Asumir ese derecho conlleva reconocer que el docente es el principal agente educativo y que de su perfeccionamiento depende, en gran medida, que ello sea posible. Indiscutiblemente que oponerse a una evaluación educativa como la descrita anteriormente, por el sólo hecho que puede generar dificultades a los maestros o por la simple presunción de que el Estado la puede utilizar contra los maestros, atenta contra el derecho a la educación de los niños y, por ende, es un atentado contra las mismas raíces y principios de la profesión docente.

La evaluación profesoral vista no como una estrategia de vigilancia jerárquica para controlar las actividades que realizan los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, para la generación de políticas que beneficien a la educación como servicio público, representa un beneficio invaluable para esas mismas organizaciones gremiales, pues el beneficio social que de ellas se derive generará réditos en apoyo social esenciales para defender la profesión docente ante los permanentes embates de Estados eficientistas como los que caracterizan a nuestros países.

El mundo actual exige que esas organizaciones de profesores asuman como suyos los derechos que tienen los niños y jóvenes a recibir una educación cualitativamente superior

Los gremios profesorales deben tener en cuenta que la valoración del trabajo docente es un hecho inevitable, y que la falta de claridad y sistematicidad que caracterizan las valoraciones "informales" que realizan diferentes sectores de la sociedad constituyen, ésos sí, claras amenazas para la profesión docente, dado su alto nivel de subjetividad y su facilidad de manipulación por los órganos de poder. No son gratuitas las permanentes alusiones que hacen los ministerios a través de los medios de comunicación y sus propios agentes acerca de la calidad que ofrecen las instituciones educativas, pues ellas les permiten presentar los paros y movilizaciones docentes como atentados contra los derechos que tienen los niños a la educación.

A pesar de que una evaluación profesoral puede ser usada, atentando contra sus fines más nobles, para generar consecuencias adversas para los profesores, y con ello debilitar las estructuras del gremio de la docencia, las organizaciones profesorales deberían concentrar su fuerza y capacidad en garantizar la cabal implementación de evaluaciones del tipo educativo, reafirmando de esta manera su compromiso con la defensa de la profesión docente y con la calidad de la educación.

El tema de los indicadores en la evaluación profesoral

Para ubicar el tema de los indicadores como elemento de tensión en la evaluación profesoral se puede utilizar la caracterización realizada por Jorge Caliero Martínez. Según este autor, los indicadores se caracterizan por:

a) Suministrar información acerca de cualquier fenómeno social.
b) Combinar diversas variables con el objetivo de proporcionar una visión de conjunto.
c) Poseer un carácter temporal.
d) Posibilitar la comparabilidad.
e) Generar cierto grado de predictibilidad.

Estas características deben ser revisadas a la luz de los siguientes criterios necesarios para su cabal utilización:

a) Los indicadores deben proporcionar información relevante, para evitar que la evaluación se base en aspectos no fundamentales para el desarrollo tanto del profesor como de la institución.
b) La precisión en la construcción de los indicadores es fundamental en el momento de establecer la validez y la confiabilidad de la evaluación.
c) Los indicadores serán manipulados, y ello requiere tener mucho cuidado en su formulación, puesto que de la manera como sean utilizados y en la forma como se presente la información obtenida a partir de él depende buena parte de los resultados de la evaluación.
d) El costo que genere la utilización del indicador termina por establecer la conveniencia de su utilización o la de otro, cuidando, eso sí, de no poner en riesgo ni la relevancia ni la precisión.
e) La disponibilidad de la información que exige el indicador es un aspecto fuertemente asociado a su viabilidad.
f) La posibilidad de actualizar regularmente los indicadores es importante para establecer la evolución positiva o negativa que tengan los procesos.

A lo anterior se debe agregar el hecho de que la educación es esencialmente cualitativa y los indicadores que más le corresponden son los de orden cualitativo. Precisamente aquellos en los cuales la comunidad ha desarrollado menos niveles de experticia.

Finalmente, y a manera de conclusión, la evaluación del desempeño profesoral, más que un ejercicio de los diversos que se ejecutan en el ámbito educativo, se convierte en una oportunidad para que profesores, padres de familia, estudiantes, organizaciones sindicales, Ministerios de Educación, Estado y sociedad en general asuman el reto de establecer procesos educativos que les proporcionen a nuestros pueblos la posibilidad real y objetiva de avanzar hacia su consolidación y desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

ANDÚJAR, José. *Metodología innovadora de centros educativos*. Madrid, Sanz y Torres, 1994.

CASANOVA, María Antonia. *Manual de evaluación educativa*. México, Ed. La Muralla, 1995.

DAVENPORT, T. Y Prusak, L. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston, Harvard Business School Press, 1998.

DÍAZ, Mario. *Didáctica y currículo*. Bogotá, Magisterio, 1998.

FERNÁNDEZ, José. *Tácticas rápidas de triangulación estimativa cualitativa y cuantitativa*. Guía curso de doctorado.

KAPLAN, C. *Una crítica a los discursos pedagógicos meritocráticos en contextos sociales signados por la desigualdad*. Revista Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires, 1998

MEDINA RIVILLA, Antonio (1991). *Bases para un diseño Curricular de centro y aula*. Centro Asociado de Córdoba. UNED.

RIST, R.C. *On the relation among educational research paradigm: from disdain to détente*. En Anthropology and education quarterly, nº 8.

RIZO, Héctor: *La evaluación del docente univesitario*. Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado, 1999,

VAIN, Pablo. *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires, 2004.

VALDES, H. *Tesis doctoral: Evaluación del desempeño docente*.

WEISS, C. *Investigación evaluativa*. México, Ed. Trillas, 1975.

© UNESCO/Dominique Roger

imaginarios EN LA ARENA

Educación y sociedad

Raúl Leis
Panameño. Secretario General
Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos.

En el playón que dejó la bajamar encontré a un grupo de niños y jóvenes de un cercano pueblo de pescadores, que dibujaban sobre la arena enormes figuras de peces y barcos, corazones, fechas y nombres. Al frente estaba el edificio cerrado de la escuela por motivo de las vacaciones. Al preguntarle, uno de ellos me contó que nunca en su escuela se había utilizado la playa, como un gran cuaderno lleno de posibilidades pedagógicas. Para él, la educación era sinónimo de aburrimiento y monotonía, y a las aulas sólo les faltaba la jota para expresar lo que en verdad son: jaulas, que hacen prisioneros a los estudiantes y profesores a través de una educación conformista, repetitiva, memorística y desprovista de participación.

Pensé lo difícil que es encontrarse con alguna persona que niegue esta verdad irrefutable: el sistema educativo necesita una profunda renovación y reestructuración. El quid del asunto es cómo reformarlo y cuáles son los objetivos fundamentales de esos necesarios cambios.

Es importante desencadenar un proceso de búsqueda de alternativas a la crisis de un sistema educativo que no tiene capacidad para responder con la calidad y evolución necesaria a sus actuales y futuros educandos, y que tampoco posee capacidad inclusiva para lograr sumar a segmentos de la población que quedan al margen de la instrucción, en muchos casos permanentemente, como lo afirma Adriana Puiggros.

La propuesta debe basarse en un pensamiento innovador, entendiendo operativamente innovación como las "conductas u objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido ideados deliberadamente para mejorar algún componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales, que mejoran el nivel educativo de la población..." (Restrepo, 1985).

NUEVO MODELO con visión de cambio

Esto lleva implícita la necesidad de una reconceptualización del modelo pedagógico desde una visión del cambio educativo, haciendo énfasis en la metodología de la educación popular que aporta elementos tan vitales como la revalorización del saber del educando, y su relación con el contexto, lo que le otorgaría una potencialidad transformadora, puesto que es fundamental que el proceso educativo exprese nuestra cultura, capacidad de interculturalidad, idiosincrasia, historia, perspectivas e identidad.

La propuesta de educación popular integral implica la combinación de modalidades, formales y no formales, en ofertas educativas en una íntima relación con las realidades, aspiraciones y necesidades de los sectores sociales con los que se trabaja. Calidad y equidad se ligan como principios infaltables de un proceso que debe abarcar la integralidad de los ejes temáticos, la diversidad de género, cultura, edad, situación socioeconómica, capacidad física o mental, y la pluralidad de las formas educativas ligadas a la máxima calidad posible.

Debe propiciar la creación de ambientes educativos en los espacios de la cotidianidad, estimulando la construcción y diálogo de saberes. Redefiniendo los proceso educativos en función de una visión diferente del conocimiento y de la participación de la gente en su extensión, producción, aplicación y apropiación.

Se trata de valorar los procesos de socialización dirigidos a acrecentar y consolidar las capacidades individuales, grupales y colectivas de los sectores (en especial marginales) a través de la recuperación y recreación de valores, la revalorización de la memoria histórica, y la producción, apropiación y aplicación de conocimientos que permitan la participación activa en las propuestas de desarrollo nacional en los ámbitos local y regional.

No hay proceso de educación si no se propicia la relación estrecha entre la educación y la vida

La educación debe ser parte activa de los procesos sociales que generen o reconstruyan intereses, aspiraciones, cultura e identidades que apunten al desarrollo humano. Debe aportar al crecimiento y consolidación, tanto en la teoría como en la práctica, de los valores de solidaridad, participación, laboriosidad, honestidad, creatividad, criticidad y el compromiso de la acción transformadora. Busca desarrollar la capacidad de articular propuestas metodológicas participativas tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la planificación, evaluación, decisión y gestión, al igual que en la comprensión, búsqueda y solución de problemas, pues el quehacer educativo debe ser espacio del desenvolvimiento de esas capacidades, y estar vinculado tanto a la participación social como a las ciencias, artes y tecnología, desarrollando habilidades, destrezas, creatividad y capacidad de discernimiento.

EDUCACIÓN, práctica y vida

Es importante desarrollar la producción y apropiación colectiva del conocimiento. Se trata de capacitar a la gente para construir conocimiento y apropiarse críticamente del conocimiento universal acumulado, en lugar de solo transmitirlo unidireccionalmente. En este proceso el punto de partida y de llegada es la práctica, constituyendo lo acumulado el momento de profundización que permita a la práctica existente dar el salto de calidad hacia una práctica mejorada, en un proceso siempre ascendente. En este sentido, la propuesta educativa debe estar atravesada por el énfasis participativo, la coherencia entre métodos y técnicas.

No hay proceso de educación si no se propicia la relación estrecha entre la educación y la vida, visualizando a las personas no sólo como beneficiarias, sino como actores principales del proceso.

No existe
la posibilidad
de conocer
si no se transforma,
y viceversa

Mientras conversaba y dibujaba con ellos y ellas en la arena –un sol, rostros sonrientes y un caballito de mar–, pensaba: sólo una educación popular con raíces y alas podrá responder a los desafíos presentes y venideros. Las raíces son la revalorización de la memoria y los procesos históricos, de la identidades y culturas, de los compromisos originales con los excluidos, segregados, olvidados y oprimidos; del género, la edad y la etnia; de la participación y la ética. Las alas significan la capacidad de renovar e innovar, el asumir las nuevas tareas creativa y audazmente, escapar de dogmas y estigmas, y del miedo a volar.

Una educación integral significaría incluir también una pluralidad de ejes temáticos que expresen valores universales poco integrados a los programas educativos. Un caso es el tema de la participación de la mujer, que en la propuesta debería responder tanto a necesidades prácticas (vida diaria, cotidiana, educación sexual) como estratégicas de género (igualdad de oportunidades a diversos niveles), y también expresar énfasis no sexistas y productores-reproductores de nuevos valores.

Otro ejemplo es el respeto a la diversidad cultural y el tema ambiental, donde podría integrarse la perspectiva de sostenibilidad desde la dimensión local a la más general.

Otro caso es la etnoeducación, donde se parte de la recuperación de la metodología implícita en la cultura autóctona y se liga a los principios universales válidos, desarrollando una propuesta propia de educación de acuerdo a necesidades, contextos y cultura indígenas.

También, cuando se reconceptualiza el concepto de propaganda por el de comunicación política ligándolo a una relación horizontal, que es más eficaz para el logro de sus objetivos. Asimismo, se han desarrollado interesantes propuestas de educación política de cuadros, con partidos que reconocen la necesidad de cambiar sus métodos y estilos políticos. En la investigación se encuentra todo el desarrollo de la acción participativa, sobre todo para procesos micros, locales o regionales.

TRES DIMENSIONES en unidad

En este sentido, la educación debe estar relacionada con el proceso organizativo y la vida social de la comunidad. No puede haber divorcio entre la cotidianidad, necesidades y potencialidades de la gente y el planteamiento educativo.

En esta práctica transformadora se advierten tres dimensiones:

- La dimensión del ***DESCUBRIR, RECONOCER***, es decir lo investigativo, la recuperación y la revalorización.
- La dimensión del ***APROPIARSE***, es decir lo pedagógico.
- La dimensión del ***COMPARTIR, EXPLICITAR***, es decir lo comunicativo.

Estas dimensiones están articuladas entre sí y a las diversas prácticas y vida de la gente. En ellas la educación es una dimensión del proceso. No se trata, pues, sólo de mejorar los "actos pedagógicos" sin tocar otras facetas de su vida. Ahora bien, esto no le resta importancia al papel de la educación integral, sino que la pone en su lugar en la dimensión de ***APROPIARSE***. Así como la comunicación popular y/o alternativa estarían más en el ***COMPARTIR***, y la investigación participativa en el ***DESCUBRIR***.

La educación se mueve entre el polo de ***CONOCER*** y el de ***TRANSFORMAR***. No existe la posibilidad de conocer si no se transforma, y viceversa. Son una unidad dialéctica, que nos señala que no podemos realizar el hecho pedagógico de conocer para que después venga la transformación. Por el contrario, conocemos transformando y transformamos conociendo. Pero en la educación integral lo hacemos siempre desde el conocer; no obstante, el transformar es el aspecto principal de la contradicción. Si no, el acto de conocer tendría su fin en sí mismo, en el conocimiento per se.

© UNESCO/S.Bundu

No hay proceso de educación si no se propicia la relación estrecha entre la educación y la vida, visualizando a las personas no sólo como beneficiarias, sino como actores principales del proceso

Se conoce en función de y es en la relación con el transformar lo que le da sentido al conocer. La evaluación real de la actividad educativa no se mide en base a la apropiación de conceptos, sino a la capacidad de provocar una práctica mejorada o con mayor capacidad de transformar en el sentido correcto.

Regresando a las tres dimensiones (descubrir, apropiarse y compartir), ¿cuál es la más importante?; definitivamente, no puede establecerse en todo momento el mismo peso o ponderación entre ellas. A pesar de estar articuladas, en lo operativo existen relaciones de subordinación de acuerdo a las intencionalidades y particularidades del contexto, objetivos o sujetos. Es decir, un proceso puede ser de investigación participativa o de comunicación o de capacitación. Entrando por una de las tres dimensiones podemos abarcar las otras. Lo importante es la integralidad y, sobre todo, el saldo en términos de la práctica transformadora. Las tres dimensiones son determinadas por el polo principal de transformar, pero de acuerdo a ritmos y procesos.

Las tres dimensiones no pueden tampoco reducirse a lo puramente instrumental; ejemplo: compartir es hacer el periodiquito comunal, o descubrir es un diagnóstico superficial. Debe ser más profundo, dinámico y continuo. Investigar es reconocerse; pero si no se logra ir ampliando histórica y gradualmente lo que se conoce puede ser un limitante. Todo el proceso supone tomar notas de las tensiones entre lo micro y lo macro, entre el partir y el llegar, entre el viejo y el nuevo conocimiento, entre lo personal y lo colectivo, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre proyecto y proceso, entre eficiencia y eficacia, entre ciencia y conciencia, entre saber y sabor, entre calidad y claridad.

La educación integral debe lograr relacionar los objetivos con una pedagogía participativa y crítica, y para ello una didáctica adecuada necesita llaves herramientas eficaces (técnicas) para implementar todo el proceso. Pero estas técnicas, los métodos, los objetivos, la concepción, son coherentes en el marco de la metodología de la práctica transformadora.

No hay proceso de educación si no se propicia la relación estrecha entre la educación y la vida, visualizando a las personas no sólo como beneficiarias, sino como actores principales del proceso.

La metodología procura basarse en la integralidad, relacionando las diversas realidades como unidad articulada. Así, no puede ser sólo "técnica" dejando de lado aspectos humanos o éticos, o sólo científica, o sólo artística, o sólo humanista, o sólo formal o sólo no formal. Más bien debe ligar, encontrar y complementar diversas dimensiones.

Es importante desarrollar la producción y apropiación colectiva del conocimiento. Se trata de capacitar a la gente para construir conocimiento y apropiarse críticamente del conocimiento universal acumulado, en lugar de sólo transmitirlo unidireccionalmente. En este proceso el punto de partida y de llegada es la práctica, constituyendo lo acumulado el momento de profundización que permita a la práctica existente dar el salto de calidad hacia una práctica mejorada, en un proceso siempre ascendente. En este sentido, las propuestas educativas deben estar atravesadas por el énfasis participativo, la coherencia entre métodos y técnicas, entre otros temas.

Se presenta el desafío cómo trabajar con realidades concretas, nuevas formas de pensar y hacer educación básica; nuevas formas de dimensionar el papel de la sociedad, del Estado, de la escuela, de los maestros, de los sujetos y los apoyadores; nuevas formas de coordinar y construir alianzas sociales; nuevas formas de concebir y construir la infraestructura educativo-cultural; nuevas

La palabra clave es coherencia,
entre la práctica y la teoría,
entre el decir y el hacer,
entre las dimensiones de la vida

EDUCACIÓN INTEGRAL
y búsqueda de coherencia

formas de combinar y articular las distintas maneras y modalidades de educación en relación con las expresiones educativas correspondientes a todos los grupos de edad; nuevas formas de captar recursos y espacios.

La propuesta puede constituirse en una estrategia innovadora de educación integral, que se exprese subsidiariamente tanto en el plano funcional como en el territorial. En lo funcional puede estar compuesto por programas educativos de una entidad, asociación o gremio que busque incorporar a sus agremiados o no agremiados en determinados niveles de educación, capacitación o formación. En lo territorial puede ser un centro físico instalado en una comunidad que genera ofertas educativas en relación directa con las aspiraciones, necesidades y saberes de los moradores.

En esta perspectiva, la educación integral no es sinónimo de "educación no formal" o "educación de adultos" o "educación participativa", sino que las transciende, puesto que por su planteamiento metodológico puede generar propuestas en diversas esferas, desde la educación formal hasta la educación política de cuadros, pasando por la alfabetización de adultos o la etnoeducación.

¿Es o no viable esta propuesta de educación integral? Lo cierto es que si la educación no consigue ingresar a la intencionalidad de políticas sociales, a los planes de la sociedad civil y las capacidades organizativas comunales, se corre el riesgo de quedar en el limbo de las ideas buenas pero irrealizables. Es necesaria la existencia de animadores y animadoras con capacidad de cautivar, propagar, impulsar la propuesta no sólo en la esfera de la sociedad civil, sino en el estamento político y en la economía privada.

Recordemos que para la filosofía de la educación integral, la práctica social es el único y mejor criterio de la verdad. La práctica transformadora es compleja, múltiple y procesual, donde una metodología dialéctica incorpora los tornasoles de una pluralidad de dimensiones que se refleja en el movimiento de la realidad. La educación debe insertarse en esa multiplicidad de la práctica para propiciar el reconocimiento, ordenamiento y comprensión de la misma, para interpretarla desde una perspectiva social y convertirla transformadoramente en cuotas de aporte a un proyecto liberador que personalice (los haga más personas) a los humanos, ayude a convertir a los habitantes pasivos en ciudadanos activos. Esto implica la intervención consciente, intencionada y crítica en forma de múltiples acciones de la realidad polifacética y compleja.

La educación integral es, pues, un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social, para transformarla conscientemente en función del proceso organizativo y en la perspectiva de un proyecto histórico de liberación. En otras palabras, es un conjunto de acciones articuladas sistemática y procesualmente, con el fin de comprender colectivamente la vida, para transformarla organizadamente. La palabra clave es coherencia, entre la práctica y la teoría, entre el decir y el hacer, entre las dimensiones de la vida.

El trasfondo es, por lo tanto, la metodología de la práctica transformadora o concepción metodológica dialéctica, que es válida no sólo para los hechos educativos, sino para el proceso global de transformación, puesto que se hilvana en la multiplicidad de la práctica social para propiciar el reconocimiento, ordenamiento y comprensión de la misma, para interpretarla desde una perspectiva social y transformarla en función del proyecto histórico.

Esto implica la intervención consciente, crítica e intencionada en múltiples dimensiones, y acciones de una realidad múltiple y compleja. La educación privilegia entonces el método de conocimiento de la realidad, la interrelación dialéctica de las dimensiones, la acumulación y articulación organizativa, y la identidad y la cultura.

EL ROL

© UNESCO/A. Lopez

DE LOS DOCENTES en el cambio educativo

Milton Luna
Ecuatoriano. Director Ejecutivo
del Contrato Social por la Educación, Ecuador.

NECESIDAD DEL CAMBIO y reforzamiento de la crisis educativa

En América Latina cada vez se reafirma la convicción que sin educación no habrá cambio posible, que la educación es un instrumento fundamental para el desarrollo humano, para el crecimiento económico, para la competitividad, para la profundización de la democracia, para la recreación y contacto de las culturas, para la generación de ciudadanía y para el ejercicio de los derechos.

La educación no es un fin en sí misma, es un camino. Pero también es un espacio para la concertación y generación de acuerdos.

Sin embargo, para que la educación aporte con su benéfica influencia se requiere de muchas condiciones, de las que sobresalen al menos tres básicas:

a) Que la educación forme parte y apoye a un proyecto nacional
b) Que la educación sea considerada una prioridad en la agenda política de los Estados.
c) Que las políticas educativas de cambio sean consensuadas y asumidas por todos los sectores, en especial por los maestros.

En buena parte de América Latina la educación está divorciada del destino de la gente y de su país. Una educación de este tipo tiene un impacto marginal en los procesos de cambio. Tal hecho se explica porque estos países carecen de un proyecto nacional y, por supuesto, de un proyecto educativo que lo acompañe.

DOCENTES en medio de la tormenta

Si en la agenda de los países se privilegian las políticas de estabilidad fiscal y equilibrio macroeconómico, y en segundo o tercer plano están las políticas sociales, entre las cuales se encuentran las educativas, entonces la educación tendrá poca incidencia. Esta situación la viven la mayoría de países de la región.

Si bien, en términos de cobertura, América Latina ha alcanzado niveles satisfactorios, en los de calidad la situación deja mucho que desear. Es más, en la mayoría de países estos indicadores muestran la gravedad de la crisis educativa y del fracaso de las reformas.

Pero buena parte de las reformas impulsadas en los noventa respondieron a un formato adaptado a los requerimientos del modelo de ajuste neoliberal, entonces prevalecieron políticas diseñadas bajo la óptica de la gestión, la eficiencia, la gerencia y de la reducción del Estado e impuestas a las espaldas o contra los movimientos docentes. He ahí una de las causas de su eclipsamiento.

Luego del análisis de los factores descritos se puede colegir que en las actuales circunstancias, la educación no aporta al cambio, sino que refuerza el status quo.

Con no poca razón se acusa de esta crisis a las élites de los países y a los gobiernos, pero generalmente se invisibiliza a otros factores y actores, como los maestros, que por múltiples razones, sea por su oposición a los modelos impuestos o por sus propios procesos internos referidos al desarrollo y ejercicio de su profesión, han colaborado también al reforzamiento del conservadurismo de los sistemas educativos.

El maestro, por su alta responsabilidad en el aula, se erige como uno de los elementos esenciales de los cambios, pero también puede constituirse en factor de estancamiento.

La acción docente respecto al tema del cambio puede ser seguida al menos en dos planos: uno, en la incidencia en las políticas educativas a través de la dinámica sindical, y otro, a través del trabajo cotidiano en las aulas.

Varios estudios sobre la conflictividad docente en América Latina señalan que las acciones de hecho y las estrategias políticas de los sindicatos, con algunas excepciones importantes, se han circunscrito al tema salarial. Este reduccionismo reivindicacionista no ha permitido que los docentes aporten e incidan en las políticas educativas de una manera sustancial y trascendente. Es más, las prolongadas y a veces continuas paralizaciones han debilitado la calidad y el prestigio de la escuela pública, en detrimento de la formación de los niños, niñas y jóvenes de los sectores populares y medios, y en beneficio del crecimiento de la escuela privada[1].

Respecto al ejercicio docente y su impacto en el aula se pueden anotar los siguientes puntos:

1. Uno de los aspectos que determinan el ejercicio docente es el de su formación inicial. Ésta adolece de serias deficiencias en la mayoría de países de América Latina. En efecto, la formación de maestros no tuvo cambios sustanciales durante todo el siglo XX. Ciertamente, en este tiempo fueron ampliándose gradualmente los requisitos de acceso a los estudios y modificándose los contenidos de la preparación; sin embargo, las reformas no afectaron de manera profunda la organización y los currículos de las escuelas normales [2].

2. En contrapartida a la estabilidad en la formación y la escasa capacitación docente, hubo cambios radicales en los sistemas educativos, tanto en términos de expansión cuantitativa y geográfica como en nuevas obligaciones y requerimientos sociales e institucionales referidos a la función. Esto produjo un divorcio entre sistema educativo y sistema de preparación del profesorado [3].

1 Milton Luna, "La conflictividad docente en América Latina". UNESCO, en preparación.

2 Inmaculada Egido, Francisco García Peña, Cristina del Moral, "La formación de profesores para la enseñanza de la historia en la educación básica. Así se enseña la historia". Convenio Andrés Bello, 1999, pp. 113 y 114.

3 Ídem, pág. 114.

3. Los desafíos de una sociedad inundada con información, los problemas y cambios en la socialización de niños y jóvenes sobreestimulados y "formados" por la TV y los videojuegos, la mayor desestructuración familiar, las novedosas exigencias de un mundo laboral y de una economía que requieren de nuevas destrezas, conocimientos en los seres humanos, la creciente necesidad de participación ciudadana; se enfrentan con una escuela y un sistema educativo paralizados e impotentes. Se enfrentan con una enseñanza y un docente formados con métodos tradicionales. "Estos fenómenos y otros problemas caracterizan la actual vida escolar y hacen cada vez más difícil y frustrante el trabajo de educar y enseñar del docente"[4].

4. La pérdida de prestigio social de la carrera docente, la limitada remuneración de los profesores, las condiciones laborales poco adecuadas para un ejercicio profesional estimulante, han ahuyentado y ahuyenta a los mejores estudiantes. Muchos de los jóvenes que ingresan a los estudios del magisterio no lo hacen por vocación, sino por falta de alternativas o por fracaso en otras carreras [5].

5. La pérdida de prestigio social del docente, la falta de atractivo económico y otros aspectos profesionales y políticos han redundado en una baja de autoestima del profesorado. Pero este tema de identidad también se relaciona con la pérdida de perspectiva histórica y política del docente en el marco de una educación en crisis y divorciada de un proyecto nacional.

6. El salario poco estimulante de los docentes ha llevado a gran parte de los profesores a establecer estrategias de supervivencia que han colocado al ejercicio de la enseñanza como una más de las actividades que realizan en el día para ganarse la vida. Entonces, tenemos al profesor pluriempleado. En el mejor de los casos, se queda dentro del sistema dando clases en dos o tres establecimientos. Si no, tenemos al profesor-campesino, profesor-taxista, profesor-ferretero, profesor-tendero, profesor-político, etc. Siendo así las cosas, queda poco tiempo para la preparación de clases, la lectura y la capacitación permanente.

Todas estas condiciones han generado un grupo humano y profesional cada vez más presionado, desestimulado, estresado y con poca motivación al cambio. Todo lo cual también redunda en la crisis del sistema educativo.

DESAFÍOS

Entonces, para cumplir con la ineludible demanda histórica de ir hacia un cambio educativo requerimos urgentemente no sólo colocar a la educación en la agenda prioritaria de nuestros países, sino articular la lucha por la educación en el marco de la reconstrucción de un nuevo proyecto nacional, donde lo nacional sea pensado desde una perspectiva sudamericana o latinoamericana. Proyecto que apunte a la integración, justicia social, equidad, interculturalidad, desarrollo humano, crecimiento económico y fortalecimiento de la democracia.

Pero en la lucha por este objetivo tienen que ser involucrados el docente y sus organizaciones.

Para ello los sindicatos docentes requieren ampliar sus agendas hacia propuestas que impliquen incidir en las políticas educativas y en la puesta en práctica de alternativas pedagógicas innovadoras. Requieren ampliar la base social de alianzas que apunten a incorporar a todos los sectores sociales y políticos a una agenda común por el cambio en la educación.

Pero todo esto pasa también por crear y ejecutar políticas educativas con activa participación de los profesores. Pero sin que ellos se erijan ni en la vanguardia ni sus intereses en el núcleo del movimiento de cambio.

El núcleo inspirador tienen que ser los niños, niñas y jóvenes. Tiene que ser el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad. Tienen que ser el bien común y la realización integral del individuo y de la sociedad.

Pero para llevar adelante todo esto cabe preguntase: ¿cómo integrar en este movimiento a una gran población docente que está poco proclive al cambio? He ahí el mayor desafío político de los procesos de transformación educativa actual y futura.

4 Klipper, Heinz, "Trabajo y aprendizaje asumidos con responsabilidad propia. Elementos para la enseñanza de asignaturas". Ed. Beltz, 2001, pág. 16.

5 Inmaculada Egido, op. cit., pág. 115.

LOS DOCENTES
Y EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS

Rosa Blanco
Española. Especialista Educación Inclusiva, Educación Infantil e Innovaciones Educativas;
Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe,
OREALC/UNESCO Santiago, Chile.

Todos los niños y niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales

© UNESCO/Frédérique Jouval

El presente artículo consta de dos partes; en la primera se aborda el enfoque de la educación inclusiva y sus implicaciones para los sistemas educativos, mientras que en la segunda se señalan algunos aspectos relacionados con el desarrollo profesional de los docentes para avanzar hacia el fomento de escuelas más inclusivas.

La educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común o de otros alumnos etiquetados "con necesidades educativas especiales"; sin embargo, es un concepto más amplio, ya que su foco de atención es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar.

La educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, que son muchos más que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, supone un impulso importante a la agenda de Educación para Todos. Hacer efectivo el derecho a la educación implica asegurar otros derechos, como el de igualdad de oportunidades, el de la participación y la no discriminación y el derecho a la propia identidad.

El derecho a la participación y a la no discriminación significa que ninguna persona debería sufrir ningún tipo de restricción para participar en las diferentes actividades de la vida humana. La concreción de este derecho en el ámbito educativo es que todos los niños y niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales. La escolarización en escuelas o grupos especiales, o programas diferenciados, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que la enseñanza que se ofrezca equivalga al currículo común tanto como sea posible.

Para hacer efectiva la plena participación es necesario, a su vez, asegurar la igualdad de oportunidades, es decir ofrecer a cada persona las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo a sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y lograr su máximo desarrollo y aprendizaje. La participación plena implica tener voz y ser aceptado por lo que uno es; por ello, es fundamental asegurar el derecho a la propia identidad, en cuanto que determina al ser humano como individualidad en el conjunto de la sociedad, promoviendo su libertad, autonomía y autogobierno.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Se considera que cada alumno tiene unas necesidades educativas y características propias, fruto de su procedencia social y cultural y sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias e intereses, que mediatizan los procesos de aprendizaje haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Las diferencias son una condición inherente al ser humano y, por tanto, la diversidad está dentro de lo "normal".

Desde esta concepción, el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar. La respuesta a la diversidad requiere una mayor flexibilidad de la oferta educativa y una diversificación del currículo, de forma que todos los alumnos logren las competencias básicas, a través de distintas propuestas en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, que sean equivalentes en calidad.

Las escuelas inclusivas desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales y, por lo mismo, benefician a todos los niños y niñas y contribuyen al desarrollo profesional de los docentes. También favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad, que son la base para aprender a vivir juntos y para la construcción de sociedades más justas y democráticas y menos fragmentadas y discriminadoras.

El enfoque de educación inclusiva implica, asimismo, una perspectiva distinta de las dificultades de aprendizaje que experimentan muchos alumnos en la escuela. Tradicionalmente, éstas se han atribuido a factores inherentes a los alumnos (su condición social o familiar, sus capacidades, etc.), razón por la cual se pensaba que lo mejor era agrupar a los alumnos con las mismas dificultades para proporcionarles una enseñanza especializada, sin preocuparse de modificar el entorno y la respuesta educativa.

Desde un enfoque inclusivo, por el contrario, se considera que las dificultades de aprendizaje o de participación son de naturaleza interactiva, es decir dependen tanto de factores del individuo como de los contextos en los que se desarrolla, por lo que cualquier alumno puede experimentarlas a lo largo de su vida escolar. La oferta curricular, el clima de la escuela, las estrategias de evaluación o las expectativas de los profesores, entre otros, pueden generar dificultades de aprendizaje y de participación en los alumnos. En esta concepción, el foco de atención es introducir cambios en el contexto educativo y desarrollar formas de enseñanza que beneficien a todos. Se persigue que todos los alumnos participen al máximo del currículo y las actividades escolares, y se considera que la mejor opción no es agruparlos por sus dificultades en escuelas o grupos especiales, sino incluirlos en las escuelas comunes.

El desarrollo de una educación inclusiva también implica un cambio importante en el rol de la educación especial, la cual se concibe como un conjunto de conocimientos, técnicas y recursos especializados que se ponen al servicio de la educación común para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos de forma temporal o permanente. La tendencia es que los centros de educación especial se transformen en centros de recursos y apoyo a la comunidad y a las escuelas comunes, y que sólo escolaricen a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales muy significativas, aunque también existen experiencias en las que estos alumnos están en la escuela común.

ESCUELAS INCLUSIVAS y competencias docentes

A la luz de todo lo señalado anteriormente, cabe preguntarse cuáles son las competencias que ha de tener un docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva y cómo ha de ser la formación que le proporcione dichas competencias. No son preguntas fáciles de responder en tan breve espacio, pero merece la pena señalar algunos aspectos.

Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

Si queremos que los docentes sean inclusivos y también capaces de educar en y para la diversidad es necesario que se produzcan cambios importantes en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las aulas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades, y en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen deberían tener unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales.

La educación inclusiva implica una transformación de la cultura de las escuelas

© UNESCO/Pablo Alarcón

No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con profesionales con una formación especializada que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades. Hay que pensar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los docentes que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad.

Estos profesionales de apoyo deberían colaborar, nunca sustituir, con los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. De esta forma se beneficiará el conjunto de la escuela y se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada. Para lograr el entendimiento y trabajo conjunto con los docentes sería sumamente deseable que la formación de carácter especializado se realice "a posteriori" de la formación general, e incluso después de tener cierta experiencia de trabajo en el aula.

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura de las escuelas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para modificar las actitudes y prácticas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo compartido inclusivo. Hay, además, suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de las escuelas.

DOCENTES
Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Jorge Jeria*
Chileno. Director Facultad de Educación de Adultos,
Northern Illinois University, DeKalb, Estados Unidos.

Durante los años noventa, la mayoría de los países latinoamericanos desarrollaron políticas educacionales orientadas a una renovación del sistema educativo, en parte como resultado de cambios políticos y en parte como resultado de una adecuación a procesos económicos globalizantes. Cambios estructurales, así como curriculares fueron la tónica de este período (OREALC/UNESCO, 2000; Reimers, 2000).

Sin embargo, aquellos elementos inherentes a enseñar, como la formación docente, los cambios referentes a los aprendizajes y la función misma de la enseñanza en los nuevos contextos no recibieron atención con la misma rapidez con que se generaban las transformaciones que se iban efectuando en todo el sistema educativo, más que nada por la complejidad que el cambio representó en sus múltiples facetas, tales como la reorganización del sistema, la aparición de nuevos paradigmas en el manejo del conocimiento y su asociación con la tecnología, así como el reordenamiento del estatus social adscrito a los docentes.

En el caso específico de la educación de adultos se pueden citar otros tres elementos indicativos que se suman a esta complejidad: la gran variedad regional de prácticas en esta área, las numerosas intersecciones entre programas gubernamentales y no gubernamentales producto de la coyuntura jóvenes y trabajo, que irrumpe con fuerza en este período, y la caída del valor agregado en la educación de adultos como resultado de políticas disímiles en la región (Shugerensky, 2001; UNESCO, UIE, 2003). Aun así, es posible mostrar avances durante este período que permiten establecer buenos resultados cualitativos, al mismo tiempo que hay que reconocer los desafíos que conllevan avances y complejidades en el área de educación de adultos.

En términos de avances, tres países –Chile, Brasil y México– destacan en su trabajo por elaborar y avanzar más allá de las cifras y estadísticas nacionales de analfabetismo e integración educación y trabajo. En el caso de Chile, las políticas educacionales buscan integrar la educación de adultos al total de la reforma educacional. Para ello, se implementan planes dedicados a jóvenes como segmento participativo en la educación de adultos tradicional (Chile Califica), se reforman programas y se promueve la modularización de niveles de aprendizaje (OREALC/UNESCO, UIE, 2003). Aquí se destaca un programa novedoso y único de pasantías internacionales para docentes de aulas que incluye a los educadores de adultos (Jeria, 2004).

Por otra parte, en México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) desarrolla el Modelo Educación para La Vida y el Trabajo (MEVyT), lo que permite una diversificación y ampliación de la oferta y cobertura a una gran parte de la población. Asimismo, el MEVyT incluye material de formación educativa y fortalece las acciones de formación de educadores. Igualmente, el INEA desarrolla un sistema de evaluación y seguimiento de indicadores de calidad de programas, lo que constituye un aporte valioso a uno de los vacíos de información más importantes en la región. Finalmente, desarrolla el concepto de plazas comunitarias como espacios educativos abiertos a la comunidad equipados con computadoras y un acervo de materiales impresos y electrónicos en donde las personas jóvenes y adultas pueden concluir su formación básica a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Mendoza, 2004).

Brasil, por otra parte, crea un sistema con participación de fondos estatales y privados, lo que permitió un mayor acceso y ampliación de los programas desde diferentes puntos, ya sea jóvenes, trabajo o alfabetización (OREALC/UNESCO, UIE, 2003). Estos ejemplos nos permiten mostrar que bajo ciertas condiciones es posible optimizar resultados cuando existe una voluntad y una cierta consistencia política.

* Consultor UIE, Hamburgo (Alemania), UNDP, USAID. Ha participado como invitado en los congresos de ICAE, en El Cairo (Egipto), Ocho Ríos (Jamaica), CEAAL, La Habana (Cuba), Santiago (Chile). Profesor visitante en Kyungnam University, Masan (Corea del Sur), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (Brasil). Universidade Federal de Pernambuco, Recife (Brasil). Universidad de Santiago de Chile (Chile). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago (Chile). China Normal University, Pekín (China). Ha presentado trabajos en reuniones internacionales en Cape Town University, Ciudad del Cabo África del Sur), University of Sydney (Australia), Toronto y Montreal (Canadá), Seúl (Corea del Sur), México y Estados Unidos.

© UNESCO/Alberto Jonquières

Aún se plantean numerosos desafíos para la región. Una de las dificultades no superadas en la formación son las condiciones de trabajo de los profesionales de la enseñanza, la segmentación del mercado de trabajo, la significación diferente de la profesionalización, tipos de certificaciones, el tipo de formación y los diferentes salarios por una misma actividad. A esto se une la diferenciación entre aquellos con credenciales de institutos de educación superior, los alfabetizadores, y aquellos trabajando en la comunidad, algunos voluntarios, otros semivoluntarios. Estas dificultades generalmente resultan de políticas educacionales que conllevan a distorsiones y superposiciones de programas, o, como en el caso de Brasil, programas de tipo federal, estatal y local aplicados a poblaciones en riesgo en forma duplicada.

Una segunda dificultad se refiere al desconocimiento de investigaciones y teorías sobre aprendizaje y el adulto en particular. Muchos de los profesionales que trabajan en este sector provienen de la educación profesional primaria o secundaria, y en su formación desconocen aspectos cognitivos propios de la educación de adultos, usos de conceptos de autodirección en los aprendizajes, así como dimensionar el conocimiento y el aprendizaje en cuanto a sus diferentes modalidades. Poco se investiga en las intersecciones de clase, etnia, y género y su relación con el aprendizaje y el conocimiento, aunque Brasil y México presentan, a nivel de educación superior, investigaciones en esta área (Jeria, 2003).

Por último, uno de los desafíos más importantes lo constituye la reconstrucción de la identidad del docente, a partir del sujeto tradicional que entrega conocimientos, hacia un sujeto activo y gestionador del conocimiento. En otras palabras, "se trata de considerar a los docentes como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras, y no como meros ejecutores de ellas; como profesionales, reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio educativo" (CEPAL, UNESCO, 2005).

REFERENCIAS

CEPAL, UNESCO (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina*. Series seminarios y conferencias, nº 43, p. 99.

Jeria, J. (2003). *El estado del arte en la investigación de la educación de adultos en América Latina*. OREALC/UNESCO, Pátzcuaro.

Jeria, J. (2004). *Teacher training: new competencies for national education policy initiatives: the case of Chile*. Precedings of the conference "Human resource development in Asia: harmony and partnership. Seúl (Corea del Sur), pp. 36-42.

Mendoza, S. (2004). *"Educação de pessoas jovens e adultas: a política pública no México". En Alfabetização e cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 17, mayo 2004, pp. 37-51.

OREALC/UNESCO (2000). *Regional report of the Americas: an Assessment of the 'Education for All.' Program in the year 2000* (Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. En G. Fischman y S. Gvirtz: "An overview of educational policies in countries of Latin America during the 1990s." J. Education Policy, 2001, Vol. 16, 6, pp. 499-506.

OREALC/UNESCO, UIE (2003). *Towards the state of the art of adult and youth education in Latin America and the Caribbean. Regional Latin American report for the CONFINTEA Mid-Term Review Conference*, Bangkok.

Reimers, F. (ed.) (2000). *Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas* (Cambridge: DRCS-Harvard University). En G. Fischman y S. Gvirtz: "An overview of educational policies in countries of Latin America during the 1990s". J. Education Policy, 2001, Vol.16, 6, pp. 499-506.

Shugurensky, D. y Myers J. (2001). *Cinderella and the search for the missing shoe: Latin American adult education policy and practice during the 1990s*. J. Education Policy, Vol.16, 6, pp. 527-546.

TIC Y FORMACIÓN DOCENTE

UNA VISIÓN DE PARAGUAY

William Campo
Paraguayo. Docente Maestría en Educación y Tecnologías de la Información en Educación, Universidad del Norte, Paraguay.

Docentes de los rincones más apartados del país pudieran pasar temporalmente de la tiza al audio, de la pizarra al vídeo y del libro de texto a Internet

Si bien la formación docente en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) –vídeo, radio, TV, Internet, informática educativa– en los últimos años ha tenido avances importantes en Latinoamérica, quedan aún demasiados desafíos que dependen, entre otros aspectos, de las condiciones socioculturales y económicas de cada país y de la seriedad con la que se encare la formación integral de formadores.

En el caso de Paraguay podemos mencionar que si bien se han realizado avances importantes en el posicionamiento de las TIC en la formación de profesores en ejercicio y en formación inicial, el impacto que tiene el área es todavía incipiente. Empero, los avances existentes adquieren gran trascendencia considerando que el país se encuentra realizando una carrera contra el tiempo a nivel educativo, que lo saque del oscurantismo que lo arropó durante casi cuarenta años y lo ponga de cara al nuevo milenio.

Las experiencias destacadas en formación continua e inicial de docentes en el país, que incorporan TIC, han permitido que maestros de sectores rurales apartados y de zonas urbanas marginadas tengan sus primeros contactos con herramientas tecnológicas y de acceso a la información. Las experiencias de educación a distancia existentes han sido artífices, en muchos casos, de que docentes de los rincones más apartados del país pudieran pasar temporalmente de la tiza al audio, de la pizarra al vídeo y del libro de texto a Internet. Algo que no habría sido posible sin que mediaran los programas de formación.

También hay que destacar que si bien la actitud de los docentes capacitados en su mayoría es positiva frente a las TIC como herramientas didácticas, existen todavía serios riesgos de que algunos discursos institucionales puedan caer en el reduccionismo tecnologicista, que supone que el acceso a las máquinas y a la tecnología, de por sí implica una mejoría sustancial en la calidad educativa.

Además de concebir la noción de TIC como aquella que se ocupa sólo de informática, informática educativa, Internet y plataformas de aprendizaje. Son pocas las experiencias sistemáticas de uso didáctico del video, de la radio o la TV, así como la formación crítica de televidentes, pese a que estos medios son los más comunes para acceder a la información por parte de los educadores y de la ciudadanía en general.

En los proyectos existentes de formación en TIC y a través de TIC, buena parte de los docentes participantes están todavía en niveles básicos de alfabetización informática. Son pocas las experiencias exitosas donde los maestros planifican e implementan con cierta efectividad entornos de aprendizaje con soportes tecnológicos y los implementan en las aulas para mejorar la eficiencia del proceso.

Una barrera importante que se puede encontrar es la sostenibilidad en el tiempo de proyectos de formación docente inicial y continua con altos niveles de calidad, que incluyan competencias tecnológicas. Inician con fuerza pero se desgastan por falta de recursos para su continuidad y de políticas generales que les den consistencia para mantenerse a largo plazo y establecer estándares de calidad para el país. Sin estas condiciones, los docentes en ejercicio y en formación no alcanzan las competencias necesarias para cumplir su rol, lo que deteriora la imagen profesional del docente y su motivación.

Por otro lado, si bien existen algunas experiencias incipientes, es poca la producción de materiales nacionales de informática educativa, Internet y medios audiovisuales, para el desarrollo adecuado de los contenidos de la Reforma Educativa que se implementa en el país.

PISTAS Y DESAFÍOS con la mira en el docente

Para avanzar más de lo avanzado hasta ahora, la realidad paraguaya exige políticas centrales del Ministerio de Educación y Cultura sobre las TIC, que vayan soportadas por una gestión eficiente, recursos reales para la sostenibilidad de experiencias y seguimiento. En esa conjugación debería apuntarse a convertir Internet en un bien público, considerando el alto costo que tienen las tecnologías para la educación (softwares, hardwares, licencias) y trabajar con softwares libres. Además de involucrar a medios de comunicación como la radio y la televisión, de gran protagonismo en los procesos educativos actuales y que están más al alcance de la población.

Es imprescindible también conformar equipos interdisciplinarios de trabajo en el nivel central, no sólo del MEC, sino con la participación de instituciones privadas y profesionales con amplia experiencia en el área, que puedan contribuir en el diseño y consolidación de una mirada integral de las TIC en la formación docente y en la educación en general.

No hay que olvidar, además, que los resultados óptimos sólo son posibles si existe seguimiento y acompañamiento de las experiencias formativas en las mismas instituciones educativas, que es donde se espera ocurran las acciones clave y el impacto mayor. Los procesos de formación que dependen exclusivamente de réplicas o multiplicación de aprendizajes se convierten en aventuras marginales con pocos resultados.

Asimismo, la motivación del docente y su formación óptima como agente transformador, siguen siendo piedras angulares sobre las que descansa la Reforma de la Educación en el país. Por lo tanto, hay que monitorearlas y mantenerlas elevadas a la enésima potencia como la mejor de las ecuaciones.

Un educador motivado pero poco cualificado no tiene mucho radio de acción. Lo mismo que un docente cualificado pero desmotivado (sobrecargado de actividades y sin creatividad en el aula). Ninguno de los dos tendrá protagonismo, salvo en las estadísticas oficiales de cubrimiento educativo.

En conclusión, los desafíos de la educación en el país no han cambiado mucho, en lo fundamental, respecto a tiempos pasados: el docente bien seleccionado, con excelente formación en su área y con un alto grado de motivación, ha sido y seguirá siendo esencial.

*Lo que sí ha cambiado, y mucho, es justamente lo que se entiende por "**saberes del docente**": las nuevas competencias que se le exigen y el contexto en el que desarrolla su acción. Donde la capacidad de acceso a la información de calidad, la mirada crítica y responsable sobre los problemas que afectan su sociedad y el desarrollo de competencias tecnológicas, destacan hoy como insumos clave para su acción transformadora.*

Un educador motivado pero poco cualificado no tiene mucho radio de acción

SISTEMAS DE INFORMACIÓN SOBRE DOCENTES

ALTA PRIORIDAD PERO BAJA EXPLORACIÓN. Un comentario necesario

César Guadalupe
Peruano. Asesor Regional para América Latina y el Caribe
del Instituto de Estadística de la UNESCO, Santiago, Chile.

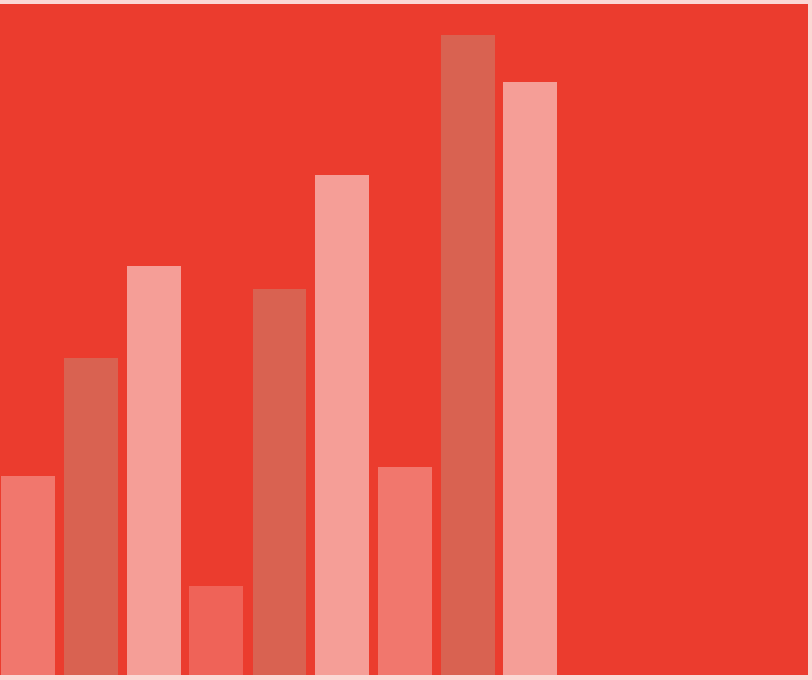
Una revisión somera de lo que los sistemas de información educativa producen regularmente acerca de los docentes, revela claramente que abordan de modo sistemático algunos aspectos cuyo alcance es limitado a efectos de dar cuenta del tema docente.

En efecto, los sistemas de información suelen brindar datos sobre: número de docentes, nivel de certificación formal, relación alumno por docente[1]. Aun en estos casos, la información no suele ser suficientemente clara y su utilización carece, en ocasiones, de rigor.

Igualmente, las evaluaciones de logros académicos de estudiantes siguen lidiando con la imposibilidad de dar cuenta de una fracción importante de las variaciones en los niveles de éstos. Si los docentes son actores clave en el aprendizaje, ¿no tendrá esto relación con las limitaciones en la generación de información sustantiva sobre los docentes y su práctica?

En concreto, los docentes son ***agentes*** protagonistas de primer orden del proceso educativo y, por lo mismo, es preciso buscar dar cuenta de su accionar en tanto tales. Así lo entiende el Foco 2 del PRELAC y, por tanto, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO ha iniciado un proceso destinado a fomentar el establecimiento de sistemas de información sobre docentes que busquen dar cuenta de modo comprensivo de este rol de actores.

1 Estos datos no siempre son claros. El número de docentes puede referir a personas contratadas a tiempo parcial o completo, a contratos o puestos en la estructura de sistemas educativos. La certificación informa sólo sobre requisitos cumplidos que no corresponden necesariamente a niveles de desempeño. La relación alumno por docente, que es solo un indicador de niveles de inversión en recursos humanos, suele usarse como equivalente a número de alumnos por grupo.



Por ello se requiere, en primer lugar, construir un marco de reflexión que permita identificar las dimensiones clave. Éstas se corresponden con las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los docentes? ¿Qué hacen, cuál es su práctica? ¿Cuál es el contexto institucional en el que se desenvuelven? El actuar de los docentes –*¿qué hacen?*– ha de ser entendido como el resultado del encuentro entre las características de estos actores –*¿quiénes son?*– en un entorno institucional dado –*¿en qué contexto?*–. Por su parte, las prácticas y el contexto impactan, finalmente, sobre las propias características de los docentes, de sus acciones y del contexto a lo largo del tiempo.

Se requiere información para analizar, por ejemplo, en qué medida el arreglo institucional (salarios, selección, etc.) conforma un conjunto de condiciones coherente que mejora los aprendizajes, o cuál es el impacto de largo plazo en la composición de la fuerza docente.

De esta manera es posible plantear que el accionar docente será un elemento activo clave para el logro de los objetivos educativos, dependiendo de las condiciones institucionales en las que éstos se desenvuelven y de las características personales y profesionales que cada docente porta consigo y pone en acción en el ejercicio de sus labores.

Realmente, las condiciones institucionales establecen los marcos de lo que se considera legítimo o deseable respecto de su práctica. Los niveles de formación que se demanda y los de exigencia de normas que se espera, junto a los niveles salariales, las expectativas de carrera profesional, etc., son elementos que informan a potenciales docentes y a los que están en servicio acerca de lo que el sistema espera y ofrece [2].

Por su parte, los activos culturales, los objetivos particulares y familiares, las trayectorias profesionales y otros atributos de las personas, contribuyen a definir la manera como cada docente experimenta y desarrolla su labor, tanto en términos de los recursos que puede movilizar en su tarea (sus propios activos culturales) como en relación a su grado de satisfacción y a la forma como percibe el marco institucional en el que se desenvuelve, sus responsabilidades en él, y las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Este tipo de reflexiones y desafíos permitirán identificar necesidades de información que van más allá de lo actualmente disponible y conducirán a la construcción de una mejor imagen que informe la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas educativas.

2 Por ejemplo, un sistema que ofrece remuneraciones cada vez menores o exigencias insignificantes, tiende a retener a aquéllos con menores competencias, menores opciones laborales y compromiso; ello deriva en bajos niveles de prestigio social de la profesión. Por el contrario, un sistema que exige más competencias al tiempo que asegura condiciones de trabajo acordes con esas exigencias y trascendencia de la labor esperada, tiende a atraer y reterner a los mejores profesionales; ello deriva en mayor reconocimiento social de labor docente y crea un círculo virtuoso.

RED DOCENTE PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

KIPUS, UNA RED EN CAMINO

La Red Docente para América Latina y el Caribe (KIPUS) se ha organizado para intercambiar información, debatir, generar proyectos y propuestas conjuntas. Aspira a ocupar un lugar protagónico en el escenario de políticas y estrategias de la educación, en el campo de la formación y el desarrollo profesional y humano de los docentes en la región.

Nació como una iniciativa del Encuentro de Universidades Pedagógicas promovido por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Chile –mayo 2003– y cuenta con el apoyo técnico de OREALC/UNESCO Santiago. La constitución de la Red se definió en la *Carta de Santiago*, firmada inicialmente por ocho instituciones formadoras de docentes de seis países latinoamericanos.

El Encuentro de Honduras –septiembre 2004– acordó abrir la Red a todo tipo de instituciones y personas involucradas en el tema docente, y no sólo a quienes trabajan en su formación. En febrero 2005, La Red Docente para América Latina y el Caribe definió como su nombre insignia "KIPUS".

La Red cuenta con una Secretaría Ejecutiva y una Secretaría Adjunta para facilitar su gestión. Al momento, el doctor José Martínez Armesto, prorrector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, ejerce la Secretaría Ejecutiva, y el doctor Óscar Ibarra Russi, rector de la Universidad Pedagógica de Colombia, la Secretaría Adjunta. La coordinación técnica de KIPUS fue delegada al Área de Formación y Trabajo Docentes de OREALC/UNESCO.

ENTREVISTAS

ENTREVISTA AL DR. ÓSCAR IBARRA
Secretario adjunto de KIPUS

¿Qué sentido y significado tiene para usted la creación de un mecanismo de interacción sobre formación docente como la Red KIPUS?

—KIPUS tiene como sentido estructurar mecanismos de articulación e integración del saber pedagógico para establecer su uso social como saber fundante de la profesión docente, como fuente de la formulación y práctica del "conocimiento que educa" y en la consolidación de la región.

La Red se explica por la necesidad de afianzar la educación como práctica transformadora de realidades sociales y culturales, sobre la base del respeto a las diferencias y a la diversidad de la enseñanza, el reconocimiento de los espacios educativos de las entidades formadoras de maestros y la construcción de un universo de sentido que nos permita crecer espiritual, científica y técnicamente, apoyados en nuestras semejanzas como naciones y como pueblos para dialogar con la cultura de la globalización desde la perspectiva de la formación docente.

KIPUS es un esquema relacional de las instituciones públicas y privadas formadoras de docentes e investigadoras de la educación, de carácter regional, que apoyadas en su naturaleza pedagógica, en su impacto en la formación de maestros para cada uno de nuestros países, en su responsabilidad pública de garantizar la calidad y la excelencia de sus procesos académicos, en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y en los postulados universales de la academia, deciden unirse para buscar de manera colectiva alternativas de desarrollo y crecimiento.

La Red pretende garantizar los procesos materiales que permitan la movilidad de profesores y estudiantes de las universidades e institutos pedagógicos, la circulación del conocimiento científico propio de la educación, el conocimiento y la contrastación de las investigaciones pedagógicas y educativas, la circulación y el debate sobre las políticas públicas que afectan la formación de los educadores y el desarrollo de los sistemas de enseñanza, para garantizar el respeto a la profesionalidad del maestro en cada país y su adecuada valoración en los ámbitos socioculturales, y el seguimiento y perfeccionamiento de la educación en el ámbito de su influencia.

Son potencialidades la construcción colectiva del saber pedagógico, la circulación sistemática del conocimiento, la contrastación permanente de investigaciones, la potenciación de las innovaciones en la formación, el fortalecimiento de las comunidades académicas, la entreayuda en el desarrollo de las instituciones formadoras, el equilibrio de las políticas de formación y el enriquecimiento mutuo en enfoques y métodos del perfeccionamiento del sector educativo de cada país y de los sistemas de la región.

Sus limitaciones son comunes a este tipo de organizaciones; lo importante es la búsqueda y el desarrollo de proyectos que superen la disparidad de criterios, la debilidad de los sistemas de comunicación, la tendencia burocrática de los directivos, el aislacionismo de las entidades educativas de gobierno, los costos de movilizaciones de profesores y estudiantes, el poco desarrollo de una cultura de integración y la falta de voluntad política de los dirigentes educativos.

¿Qué tipos de actores ligados directamente o indirectamente a la formación docente deberían participar en una Red como esta? ¿Cuáles están participando? ¿Qué tendencia se puede observar respecto al nivel de aporte de estos actores?

—En primera instancia, las universidades pedagógicas de los países, por ser ellas el lugar natural de la academia y de la inteligencia educadora en la perspectiva de la formación de maestros en la educación superior. En su orden deberían participar igualmente las redes de Facultades de Educación de las diversas universidades oficiales y privadas de los países, por ser ellas parte activa en el desarrollo de la profesionalidad de los maestros y en la construcción de la pedagogía y sus aplicaciones en la enseñanza; luego, las redes de escuelas normales superiores y de los institutos pedagógicos. También pueden participar de la red los institutos de investigación educativa y pedagógica, los centros de formulación de políticas públicas en educación de los ministerios, las agencias estatales y multilaterales dedicadas al desarrollo educativo, las organizaciones gremiales de maestros, estos últimos como invitados especiales.

En este momento están participando ocho universidades pedagógicas nacionales y numerosas asociaciones y redes de Facultades de Educación, escuelas normales e institutos pedagógicos, de acuerdo con la legislación propia de cada país.

Las instituciones que han participado en los encuentros internacionales realizados, el primero en Santiago –mayo 2003–, el segundo en Lima –noviembre 2003– y el tercero en San Pedro Sula, en Honduras –septiembre 2004–, han mostrado como tendencias fundamentales las siguientes:

- *La experiencia de participación en la Red las ha hecho instituciones reflexivas sobre su propio quehacer educativo y pedagógico, críticas frente a sus propuestas formativas y abiertas a recibir opiniones y tesis que les permitan un mejor desarrollo dentro de actitudes propositivas.*
- *La valoración de la Red para el desarrollo de las instituciones formadoras, como medio de comunicación e integración entre las comunidades académicas y para la movilidad de estudiantes y profesores dentro de una estrategia de fortalecimiento de nuestra región.*
- *El necesario impacto de la Red para el fortalecimiento de la investigación educativa, el desarrollo de redes de interacción de docentes e investigadores, la propuesta de innovaciones y la consolidación de políticas educativas.*
- *El aporte de la Red a la calidad académica de las instituciones, al debate internacional sobre la educación y al fortalecimiento de esquemas de trasformación social, apoyados en el mejor desarrollo profesional de los maestros y la consolidación de la pedagogía como disciplina fundante de la práctica de la enseñanza.*
- *Las nuevas TIC como elementos importantes de potenciación de la Red y de su eficacia al servicio de las sociedades.*

Respecto al nivel del aporte académico y comunicativo de las entidades que están conformando la Red y las que potencialmente pueden vincularse, considero que en su orden las más dinámicas han sido y serán las universidades pedagógicas y las redes de Facultades de Educación. Con menor grado de aporte, las escuelas normales e institutos pedagógicos, por cuanto no tienen un desarrollo homogéneo en todo el continente.

¿Qué articulaciones debería establecer KIPUS con otros sectores de la educación y otros campos del quehacer social? ¿Con quiénes? ¿Con qué sentido y posibles impactos?

—KIPUS debe primero consolidarse como una red potente, capaz de producir el impacto que pretende en las instituciones formadoras de formadores y de investigación educativa, en los ministerios y en los ámbitos gremiales de maestros. En segunda instancia, sin que esto suponga una linealidad, debe ocuparse de sus articulaciones con los centros generadores de políticas públicas en educación, los ministerios, las entidades multilaterales de desarrollo educativo y social, los centros de investigación científica y técnica, las redes de medios de comunicaciones públicas.

En tercer lugar, KIPUS debe articular los centros de difusión y promoción de las culturas nacionales, los empresarios y el sector productivo de los países, y finalmente los grupos y dirigentes políticos que hacen posibles las transformaciones normativas.

Se pretende con todas las articulaciones enunciadas establecer una circulación sistemática entre las demandas sociales y la producción de conocimiento científico y técnico, la formulación de propuestas de formación de formadores más pertinente, más eficaz y de mayor calidad para la educación de la región, a través de las prácticas del maestro como agente fundamental.

ENTREVISTA AL DR. JOSÉ MARTÍNEZ
Secretario ejecutivo de KIPUS

¿Qué estrategias y proyectos podrían y deberían realizarse en el marco de la Red KIPUS? ¿Existen algunos diseñados o en ejecución?

—Sí, hay algunos proyectos de investigación que se han iniciado dentro de la Red, y esos han recibido impulso importante de OREALC/UNESCO. Está el tema del tratamiento educativo del sida; hay otro tema sobre la priorización docente y estamos aquí preparando otro proyecto, y que también lo apoyaría la Red, y que tiene que ver con lo que es la movilidad académica y estudiantil.

La Red estimula la generación de proyectos que tengan que ver con formación docente, y estos proyectos que he ido mencionando son los que se han ido generando a partir de encuentros con instituciones formadoras. Por lo tanto, son bienvenidos dentro de la Red.

Porque uno de los temas fundamentales de la Red, en mi opinión personal, tiene que ver con la internacionalización de las instituciones de educación superior. Entonces, internacionalizar las instituciones es uno de los aspectos básicos tiene que ver con el tema del intercambio de las experiencias, trabajo conjunto, fomento a la investigación y el traspaso de información existente en distintos países constitutivos de la Red. Es decir, más allá del tema que existía antiguamente de las relaciones internacionales entre instituciones, lo que nosotros pretendemos es el desarrollo de la formación docente bajo un modelo común consensuado.

En medio de estas realizaciones, en distinto grado de ejecución, ¿qué aportes de la Red KIPUS podría identificar en su institución hasta el momento?

—Hay uno que yo creo que es de mucho valor. Porque esta Red partió de una iniciativa que tuvimos nosotros dentro de la universidad. Es decir, en Chile se planteó hace unos cuatro o cinco años atrás el tema de la educación superior y el rol que le toca cumplir a las universidades. Entonces, se habló mucho de universidades complejas, aquellas que abarcan un ámbito de información profesional, un ámbito de investigación a nivel universitario, y se encontró que dentro del país había universidades que no eran complejas en el sentido de la universidad humboltiana, sino que eran universidades especializadas. Entonces, nosotros cuando asumimos la gestión de la universidad, como rectoría, entre las cosas que yo tenía pendientes era el tema que fuera válido la existencia de universidades pedagógicas o, dicho de otra manera, instituciones exclusivamente dedicadas a la formación docente.

Por qué antes no nos hacíamos esta pregunta, porque en las universidades tradicionales existen Facultades de Educación. Una formación que tiene que ver con la especialidad, digamos una persona que estudió historia, entra a la Facultad de Educación y se forma como pedagogo; o sea, hay dos tipos de formación separados en el tiempo. Entonces, nuestra pregunta fue: ¿qué validez tienen las universidades pedagógicas?, ¿qué ventajas tienen?

Era parte del dilema que había dentro del país. Se me ocurrió conversar con los rectores, con la idea de juntarnos las universidades pedagógicas de América Latina. La idea fue acogida. La conversé acá en OREALC/UNESCO y pedí el patrocinio del ministerio, y echamos a andar el tema. Entonces, empezamos a contactarnos con los rectores y se formó el Primer Seminario de Universidades Pedagógicas de América Latina. Ya habían habido otros intentos.

Con una Red en camino como KIPUS, ¿qué otras expectativas de apoyo, de realizaciones de proyectos tendría para su institución?

—Un proyecto que nos interesa mucho es el tema de la internacionalización de la universidad. ¿Por qué razón? Nosotros estamos conscientes que nuestra universidad tuvo un rol histórico de apoyo a muchas universidades y países de América Latina; entonces, nosotros pensamos que por qué no hacer un esfuerzo para poder fomentar el intercambio de experiencias en lo que es la formación docente. Nosotros hemos tenido bastante éxito en lo que es formación docente.

Hemos hecho un proyecto de mejoramiento curricular que lleva cinco años, y ya tenemos las primeras promociones. Entonces, esa experiencia queremos apoyarla y recibir la experiencia de otras instituciones. El tema de la internacionalización es en las dos vías.

Ahora, lo que nosotros queremos recibir, en aporte de otras instituciones, es el tema de la investigación. La investigación educativa. Nosotros partimos de una base de que después de una buena formación docente, si no se tiene o no se crea conocimiento sobre la formación docente, es decir, es un campo que está por abrirse. Preguntándose en América Latina, ¿cuánto se investiga sobre la formación docente? Hay mucha teoría, se habla mucho, pero hechos concretos, como saber aquellas estrategias pedagógicas, cuáles son esas estrategias curriculares o propuestas curriculares que realmente permitan formar un profesional. Yo soy contrario al concepto de la vocación; yo creo que la profesionalización del docente es fundamental. Es decir, yo puedo tener vocación para ser ingeniero, pero si yo no me formo profesionalmente, no avanzo lo suficiente.

Finalmente, nosotros insistimos en que las reformas logren cambios en la sala de clases. Porque ¿qué ocurre si en la sala de clases, cuando el docente está frente a 30-40-45 alumnos, deja de lado toda reforma y hace las clases a su manera? Lo importante es demostrar que somos capaces de cambiar la calidad de lo que se enseña en el nivel de la sala de clases.

¿Cuáles son las proyecciones y desafíos a futuro?

—Yo empecé a trabajar acá en el año 1985 y estaban muy de moda las redes. Entonces, los obstáculos o debilidades que tienen es la rápida pérdida de interés del participante en seguir alimentando el flujo de la Red. Porque la Red es un flujo de información, de actividades, de conocimientos. Entonces, ese es un punto difícil. Es necesario mantener la Red viva y también los encuentros. Es clave también potenciar al máximo la web y el Internet.

Otro punto es tratar de unir a las instituciones y lo otro es darle una movilidad. A nosotros nos interesa la movilidad de los estudiantes. Nosotros llevamos tres años de movilidad estudiantil… con muy poca plata. Ahora, los chicos que van a un seminario, un trimestre o un semestre, llegan totalmente cambiados, porque conocen otras realidades, se comparan. La movilidad de los académicos también es fundamental; los académicos deben pasar un tiempo con sus colegas y participar en la formación docente en otro aspecto. Nosotros, a partir de este año, tendremos ya el período sabático. La Red va a facilitar estos encuentros e intercambios de mutuo beneficio.

ENTREVISTA A LA DOCTORA LEA CRUZ
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

¿Qué estrategias y proyectos podrían y deberían realizarse en el marco de la red KIPUS? ¿Existen algunos diseñados o en ejecución?

—Uno de los objetivos fundamentales de la Red KIPUS es convertirla en un espacio de intercambio de conocimientos, publicaciones y generación de proyectos que promuevan el logro de la calidad de la educación. La UPNFM se siente orgullosa de formar parte de esta alianza, y pienso que en el marco de este proyecto podemos compartir las experiencias que otras instituciones latinoamericanas tienen en el campo de la evaluación institucional y del desempeño docente, fundamentalmente con aquellas que han completado procesos de acreditación. Estos temas puntuales son de gran interés para nuestra institución, ya que consideramos que sin procesos permanentes de evaluación, tanto las instituciones como los programas, difícilmente responderán a los niveles de calidad y pertinencia que cada sociedad y el contexto globalizado exige.

Es por ello que la UPNFM, a partir de 1998, en el marco del SICEVAES-CSUCA, puso en marcha un sistema de autoevaluación y evaluación externa de cada una de sus carreras de pregrado, las cuales en el presente se encuentran en proceso de mejoramiento de la calidad, con la expectativa de acreditarlas en el ámbito regional. Además, en el presente año hemos comenzado a trabajar en la evaluación institucional, por lo que estaríamos interesados en conocer las experiencias que otras instituciones regionales tienen en estos campos, y conocer de sus lecciones aprendidas.

¿Qué aportes concretos de la Red KIPUS podría identificar en su institución hasta el momento? ¿Cuáles otras líneas de aporte esperaría?

—Considerando que la Red KIPUS es un proyecto relativamente reciente, identificamos que hasta el momento uno de los aportes concretos que se han tenido en nuestra institución es el haber sido anfitriones del Segundo Encuentro Internacional de la Red de Formación Docente de América Latina y el Caribe, llevado a cabo en San Pedro Sula en septiembre de 2004, evento que dejó valiosos logros para el desarrollo académico de la comunidad universitaria a la que represento.

En el corto y mediano plazo, la UPNFM esperaría concretar los intercambios de docentes tanto a nivel de pregrado como de postgrado, pasantías de investigación, diseño e implementación de proyectos conjuntos en temas tales como: la formación de maestros en América Latina, la formación inicial de docentes, la formación de formadores, participación en espacios de reflexión sobre la calidad de la educación y la formación docente, tanto en eventos presenciales como online. Asimismo, opinamos que es importante establecer vínculos desde la Red con diversos organismos a través de los cuales los estudiantes y los docentes que conformamos esta Red podamos optar a becas en programas de formación docente que se implementen en la región.

¿Cuál cree usted que puede ser el mejor aporte de su institución al mecanismo de la Red KIPUS?

—Todas las instituciones tenemos una valiosa experiencia que hemos ido consolidando poco a poco; sin embargo, de manera particular, la UPNFM está lista para intercambiar información y conocimientos generados a través de las investigaciones y publicaciones que edita.

Asimismo, estamos en disposición de ofrecer nuestras experiencias en el marco de la Reforma Educativa que se implementa en el país, y donde la UPNFM está liderando el proceso de transformación de las escuelas normales, para desarrollar un modelo integrado de formación inicial, profesionalización y capacitación docente, a través del cual, a partir del presente año, los futuros docentes de la educación básica obtendrán el grado académico de licenciatura.

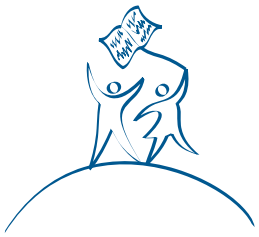
Otro de proyectos que la UPNFM ejecuta es el de los Centros de Excelencia, donde se promueve el estudio de estrategias para el mejoramiento de la lectoescritura; también, el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Técnica de las Matemáticas, asuntos de mucho interés para los educadores de la región.

En cuanto atención a las necesidades especiales, la UPNFM y su Centro de Investigación e Innovación tienen una experiencia de más de 15 años, lo cual puede también interesar a otros centros educativos. Además, hemos ampliado la cobertura de atención a la diversidad atendiendo estudiantes con necesidades especiales y de grupos étnicos (cuya lengua materna no es el español) en las diversas carreras de pregrado.

Podríamos también poner a disposición de la Red la experiencia que hemos acumulado en la preparación de evaluadores externos; en este sentido, la formulación de un proyecto conjunto lo visualizo como un aporte de nuestra parte a corto plazo.

No me cabe duda de la importancia que tiene para todos los educadores de la región la Red; soy muy optimista y pienso que a través de ella afianzaremos la estrategia de cooperación horizontal.

EPT Y PRELAC
PROTAGONISMO DOCENTE



prelac
educación para todos

Educación para Todos (EPT)*, marco doctrinario central de la UNESCO, pone énfasis en el tema docente en varias de sus orientaciones. Confiere especial importancia al desarrollar la llamada Meta 6 de Dakar.*

La Meta de Dakar número 6, "mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales", considera entre los supuestos para su logro a la formación docente:

Una formación docente suficiente, pertinente y de calidad. También se preocupa de las condiciones del desempeño de los maestros afirmando que "mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes" es una de las doce estrategias para lograr la EPT.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)** tiene como una de sus insignias y aportes principales cinco focos estratégicos. Focos que delimitan campos prioritarios para impulsar cambios que acerquen a los países al cumplimiento de los objetivos de Educación para Todos.*

Aunque los focos no marcan temas excluyentes entre sí, pues algunos cruzan a todos ellos, el Foco 2 está dedicado con exclusividad al tema del fortalecimiento docente. Por su importancia como referente y carta de navegación para los países de la región, reproducimos su texto central.

Foco 2: En los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

… Consiste en apoyar políticas públicas tendientes a reconocer socialmente la función docente y a valorar su aporte a la transformación de los sistemas educativos. Esta necesidad surge del agotamiento que se observa del rol cumplido por los docentes en la educación tradicional, asociado principalmente a la transmisión de información, a la memorización de contenidos, a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares, a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa, y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo.

* El PRELAC fue aprobado por los Ministros de Educación de la región en la Primera Reunión Intergubernamental realizada en noviembre del año 2002 en La Habana (Cuba).

A su vez, hay que formar docentes con ánimo y competencias nuevas para encarar los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI en el contexto actual de los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento y la información. Para que los docentes dispongan del entusiasmo y compromiso requerido para sus nuevas tareas, es necesario que se preste la debida atención a la salud laboral y al estado emocional en el cual se encuentran. De igual modo, hay que considerar a los docentes como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras y no como meros ejecutores de ellas; como profesionales reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio educativo; con competencias suficientes para desarrollar el aprendizaje informal y a distancia, y para relacionarse productivamente con otras modalidades educativas desvinculadas hoy de la escuela.

Al docente se le debe formar en las competencias requeridas para satisfacer las necesidades de aprendizaje fundadas también en las emociones de los alumnos. La dificultad de la tarea docente radica en ejercer sus competencias de conocimiento cognitivo y comprensión emocional vinculándose con una diversidad creciente de alumnos y para desempeñarse en diferentes opciones, modalidades y contextos educativos, para adaptarse al permanente cambio del conocimiento, para utilizar creativamente las ventajas de las nuevas tecnologías, y para trabajar en redes y aprender del trabajo colaborativo entre pares.

Las políticas que apunten a una modificación en la profesionalización docente suponen un cambio de carácter sistémico. Es decir, no se pueden renovar las políticas docentes si no se cambian las de la escuela. Se trata de una modificación recíproca, ya que el cambio del rol docente puede considerarse una consecuencia del cambio integral de la escuela y, al mismo tiempo, una condición para cambiar la misma. La transformación de las políticas públicas sobre la profesionalización docente supone, por tanto, un cambio en las políticas de gestión, en los diseños curriculares, en la administración del sistema y en las políticas laborales y de seguridad social.

Ese foco estratégico se desarrollará a través de:

- Diseño de políticas públicas que consideren cambiar de manera integral el rol docente.
- Incentivos a la creación de redes internacionales, regionales y nacionales de escuelas, alumnos y docentes.
- Capacitación de docentes, tanto en su etapa de formación inicial como en servicio.
- Apoyo e incentivos a los docentes que se desempeñan en situaciones de vulnerabilidad social.
- Desarrollo de acciones orientadas a atraer varones a la profesión docente.
- Creación de redes de apoyo y centros de recursos.
- Superación del modelo tradicional de hacer políticas públicas que distingue entre quienes diseñan y quienes ejecutan las políticas.

RED INNOVEMOS

CIRCUITO DE DESARROLLO PROFESIONAL

La *Red Innovemos*, Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe (http://innovemos.unesco.cl), es un espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas sobre la innovación y el cambio educativo que contribuye al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en sus distintos niveles educativos, modalidades y programas.

La *Red Innovemos*, creada en 2001, coordinada por OREALC/UNESCO Santiago y con financiación del Gobierno de España, está constituida por 15 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. *Innovemos* se organiza como una red regional de redes nacionales integradas por instituciones de distinta naturaleza; escuelas y programas educativos no formales, centros de investigación y promoción educativa, Ministerios de Educación y universidades. Los países miembros se agrupan en torno a seis circuitos temáticos que funcionan al interior de la red: Desarrollo Institucional, Desarrollo Curricular, Desarrollo Profesional, Educación y Trabajo, Diversidad y Equidad, y Democracia y Ciudadanía.

Contribuye a la transformación de concepciones y prácticas educativas generando conocimientos desde y para la práctica, desarrollando una cultura innovadora en los docentes y su capacidad de analizar críticamente su práctica. En este sentido, un principio fundamental de la *Red Innovemos* es la articulación de innovación, investigación, formación docente y políticas educativas.

Hoy en día, las reformas educativas, las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, los avances tecnológicos, y la creciente diversidad del alumnado, plantean nuevos desafíos a los docentes y hacen más complejo su quehacer. Los docentes y otros profesionales de la educación necesitan contar con información significativa para la toma de decisiones educativas, y en este sentido *Innovemos* constituye un apoyo importante. En efecto, uno de los principales roles de la *Red* es desarrollar procesos de investigación y evaluación de las innovaciones, para ir consolidando un cuerpo de conocimientos sobre la teoría y práctica de las innovaciones y el cambio educativo que contribuya a lograr aprendizajes de mayor calidad para todos.

En *Innovemos* se adopta una perspectiva de desarrollo profesional donde el docente realiza un trabajo social que promueve oportunidades de aprendizaje para todos, y no es sólo un recurso para el mejoramiento de la calidad educativa.

El **Circuito de Desarrollo Profesional** de la *Red Innovemos*, al igual que otros circuitos, alberga y difunde innovaciones, experiencias educativas, material bibliográfico, enlaces de interés y documentación sobre áreas específicas; y a tráves de su estructura interactiva posibilita el diálogo, la participación e intercambio de reflexión e ideas.

Este circuito recoge temáticas relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes, directores, orientadores escolares, tutores, especialistas y otros profesionales.

Comprende un amplio catastro de experiencias e innovaciones sistematizadas sobre formación inicial y continua, carrera docente, liderazgo y participación, evaluación del desempeño, sistemas de incentivos y apoyo escolar. También ofrece materiales de apoyo e información en el ámbito de las nuevas tecnologías, alfabetización, género, exclusión social, valores y educación para la vida, entre otros.

RESEÑAS

ENCUENTROS

II Encuentro Internacional de la Red de Formación Docente de América Latina y el Caribe (ahora KIPUS). Tema: "El desafío de formar los mejores maestros". Organizado por la Universidad Francisco Morazán de Honduras, OREALC/UNESCO, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de UNESCO y el programa PROEDUCA/GTZ-Perú. Septiembre 2004

El evento congregó 42 instituciones de 15 países. El debate se centró en formación docente, profesionalización, perfil de formadores y evaluación de instituciones formadoras.

Primer Encuentro sobre Formación de Maestros, Profesión y Trabajo Docente

Realizado en Bogotá en abril de 2004, en el marco del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), cuya coordinación para Colombia está a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los temas centrales fueron: política educativa y formación de maestros, normas sobre profesión y condiciones de trabajo, actores sociales y formación, indicadores para monitoreo y evaluación.

PUBLICACIONES

Formación docente: un aporte a la discusión.
La experiencia de algunos países
Autores: Errol Miller, Beatrice Ávalos, Eleonora Villegas-Reimers, Teresa Mauri Majós, Georges Soussan, Bob Moon, Dr. Drori Daniel. Publicado por OREALC/UNESCO Santiago.

Conjunto de trabajos vinculados a la formación inicial y en servicio en diferentes países que, a pesar de estar en contextos muy distintos, tienen la misma preocupación por buscar una formación docente adecuada la realidad de nuestros días, países y estudiantes.

El texto pretende abrir la reflexión y vislumbrar nuevos caminos que permitan a los docentes ser verdaderos protagonistas de los cambios educativos. Este libro se puede bajar en:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/formacion_docente_un_aporte_discusion.pdf

¿Quiénes son los maestros?
Carreras e incentivos docentes en América Latina
Autor: Juan Carlos Navarro (editor). Publicado por el BID, 2002

El libro investiga las posibilidades de mejorar la calidad de la enseñanza y rol de los docente desde una perspectiva importante: los incentivos. Explora el conocimiento existente sobre docentes y el tipo de incentivos que hay en diversos países y sus impactos en la calidad de los aprendizajes.

Maestros en América Latina:
Nuevas perpectivas sobre su formación y desempeño
Autores: Juan Carlos Tedesco, Emilio Tenti, Inés Aguerrondo, Denise Vaillant, Beatrice Ávalos, Guiomar Namo de Mello, y otros. Publicado por PREAL y BID

Conscientes del deterioro sufrido por la profesión docente y de los recursos destinados a perfeccionar su formación inicial y en servicio, los textos –discutidos en seminarios– abren una amplia discusión sobre los avances logrados y las innovaciones introducidas. Los temas centrales son: evaluación de la practica profesional del docente; formación inicial y perfeccionamiento de los maestros; calidad de los maestros; incentivos e innovaciones.